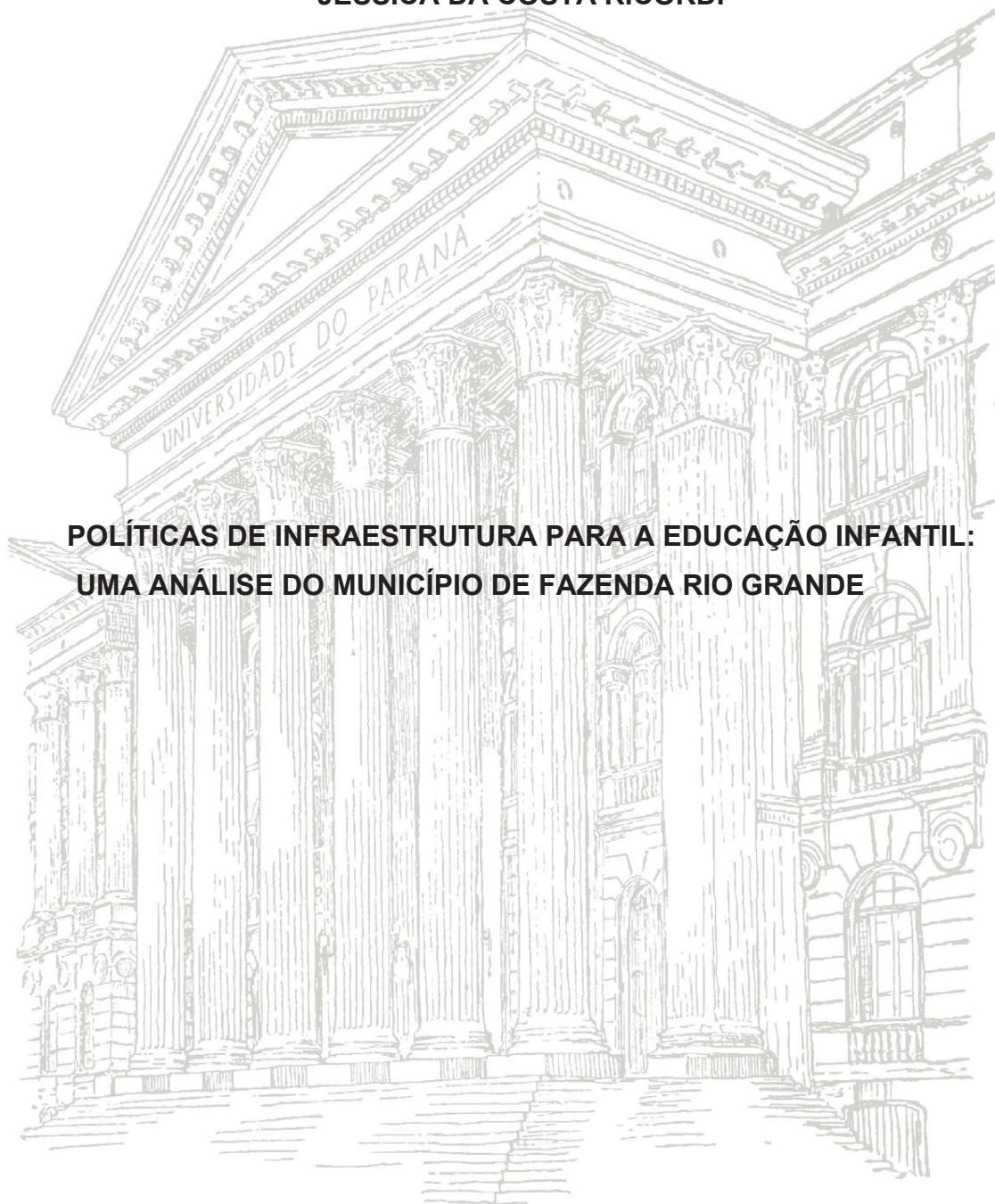


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JÉSSICA DA COSTA RICORDI



**POLÍTICAS DE INFRAESTRUTURA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE**

CURITIBA

2019

JÉSSICA DA COSTA RICORDI

**POLÍTICAS DE INFRAESTRUTURA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE**

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção do certificado de Especialista em Políticas Educacionais, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a Gabriela Schneider

CURITIBA

2019

Dedico este trabalho ao meu filho Miguel,
minha fonte de inspiração e à minha
família.

AGRADECIMENTOS

Ao Miguel por ser um filho maravilhoso que entende e respeita minha paixão pelo conhecimento, por sua paciência em me acompanhar nas aulas noturnas, em não ter passeios de férias para ajudar a mamãe nos estudos. Obrigada meu amor.

Aos meus amados pais e querida irmã pelo amor, carinho, auxílio emocional e companheirismo, por acreditarem em minha busca incansável de ascensão cultural e social, e por me aguentarem falando de Bourdieu o tempo todo.

Ao meu companheiro Everson, que persiste comigo rumo à docência, que divide comigo as alegrias e adversidades da vida de acadêmico/trabalhador, nossa luta ainda não acabou.

À minha querida amiga Izabele, que esteve comigo desde o primeiro dia de graduação, aguentando choros e risadas, dividindo trabalhos e discussões acadêmicas, que nossa amizade e nossos estudos se perpetuem.

Agradeço ao Nupe, aos professores Ângelo, Elizangela, Tiago e Marcus, por toda aprendizagem construída em sala, pelas discussões enriquecedoras que nos proporcionaram. Por despertar o interesse em aprender sempre mais sobre políticas educacionais, em pesquisar e estudar sempre mais para não nos deixarmos levar pelo senso comum. Estudar conceitos e dados confiáveis, ou seja, que sejam comprovados cientificamente.

Em especial agradeço à minha querida professora e orientadora, Gabriela Schneider, pelas aulas inspiradoras, pelas orientações sempre pertinentes e certeiras, além da paciência para me orientar e aguentar minha vida turbulenta durante nossa pesquisa. Que nos momentos de orientação me auxiliou com indicações de leituras, de escrita e em problemas pessoais que circundam a vida acadêmica, muito obrigada.

Aproveito o momento para descrever minha gratidão à UFPR pela oportunidade de continuar meus estudos com a qualidade inigualável oferecida pela universidade pública. Além de agradecer a sociedade brasileira que através do pagamento de impostos financiaram meus estudos, desde o ensino fundamental até a pós-graduação. Espero ser digna de retribuir com um trabalho bem feito na escola, enquanto docente e na vida, enquanto cidadã.

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora por prover mais esta etapa de estudos em minha vida.

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo de caso qualitativo acerca da qualidade de infraestrutura das escolas municipais que atendem pré-escola no município de Fazenda Rio Grande – PR. A problemática da pesquisa originou-se da realidade docente da pesquisadora, e da infraestrutura inapropriada destinada a crianças de 4 e 5 anos, situação que afeta âmbitos que perpassam a Educação Infantil. Como as necessidades biológicas, espaciais, motoras, curriculares, psicológicas e interacionais das crianças pré-escolares. Analisou-se através da legislação e documentos oficiais do Ministério da Educação como o direito à educação infantil se deu no Brasil desde a Constituição Federal de 1988 até o presente momento, e como essa política foi implementada pelos municípios. Bem como o conceito de criança e infância influenciaram políticas que almejavam melhoria da qualidade de oferta, acesso e permanência na Educação Infantil. Enfatizando a relação entre qualidade da educação infantil, direito à educação infantil e indicadores de qualidade de infraestrutura na educação infantil. Observou-se dificuldades de o município adequar-se completamente à nova legislação, desde em proporcionar acesso, até conseguir suprir as necessidades de infraestrutura que escolas que atendem crianças pré-escolares devem oferecer.

Palavras-chave: Educação Infantil. Indicadores de Qualidade. Qualidade na Educação Infantil.

LISTA DE SIGLAS

CF

EI-

PNE-

SUMÁRIO

Introdução

1. Capítulo 1 – O direito à educação infantil no Brasil

1.1 A qualidade da educação infantil: legislação e realidade social

2. Capítulo 2 - Normas e padrões para oferta da educação infantil em condições de qualidade: pensando a infraestrutura escolar

3. Capítulo 3 - Metodologia

3.1 Descrição do município

3.2. Análise dos dados

INTRODUÇÃO

A escola não possui recursos para enfrentar sozinha o desafio de construir um “novo mundo” para as crianças, mas constitui um recurso social básico que fará parte de uma rede mais ampla capaz de ir avançando na direção de melhorar as condições de vida infantis. (ZABALZA, 1998. p. 18).

Desejando possibilitar reflexão acerca de melhorar as condições de vida das crianças institucionalizadas nas escolas públicas brasileiras, o presente trabalho tem como escopo discorrer acerca de indicadores de qualidade, com ênfase às condições materiais e estruturais das escolas de Educação Infantil no município de Fazenda Rio Grande – PR. Observando que as condições materiais podem contribuir para que se alcance qualidade (SCHNEIDER, 2010). Motivada pela realidade da lotação a qual leciono e inspirada no estudo de Schneider (2010), esta pesquisa pretende problematizar indicadores para a primeira etapa da educação básica – a educação infantil.

A problematização tem como aporte os documentos oficiais norteadores da educação infantil, com ênfase na pré-escola, que atende crianças de 4 e 5 anos de idade. Documentos estes como os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil e os Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. No caso do município que será analisado os documentos do Estado do Paraná, como o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, pois o município não tem sistema próprio de ensino. Seguindo para além das normativas nacionais, os seguintes documentos: Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações e Currículo da Educação Infantil do município de Fazenda Rio Grande (versão preliminar 2019).

A cidade mencionada fora escolhida devido à lotação da pesquisadora ser neste município, além da particularidade do município quanto ao atendimento ao público de pré-escola, que se dá por completo, em escolas municipais. Bem como ser docente de educação infantil¹ e observar os

¹ Ministrando aulas como professora regente em turmas de 4 anos, em escolas municipais do município de Fazenda Rio Grande – PR.

desafios das crianças, dos docentes e gestores quanto à utilização e aproveitamento dos espaços.

Visto que esta realidade de inserção de crianças em idade pré-escolar em escolas municipais deu-se pela emenda constitucional (EC) nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da educação básica, para a faixa etária dos 4 aos 17 anos. Corroborada pela implementação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) com a universalização do ensino dos 4 aos 17 anos de idade, faz-se necessário buscar-se qualidade na educação ofertada, pressupondo que o acesso já fora hipoteticamente provido².

O objetivo geral do estudo é analisar a existência ou inexistência de uma política de condições de infraestrutura³ das escolas que atendem crianças de 4 e 5 anos no município de Fazenda Rio Grande – PR.

Como objetivos específicos têm-se:

- Contextualizar a educação infantil como direito e com especificidades próprias a esta etapa de ensino;
- Analisar as legislações e normas acerca da infraestrutura escolar para a educação infantil;
- Discutir a questão das condições de qualidade, especialmente aquelas relacionadas a infraestrutura escolar no que se refere ao atendimento a educação infantil.

A metodologia utilizada é a qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), com estudo de caso da realidade de um município. Corroborada com a ferramenta metodológica da entrevista estruturada com uma coordenadora da Educação infantil.

A escolha da entrevistada deu-se por conta de sua função na Secretaria de Educação do Município e de a pesquisadora ter acesso às coordenadoras desta etapa educacional.

O trabalho está dividido em 3 capítulos que discorrem sobre direito à educação infantil, qualidade da educação infantil e análise dos dados.

² Afirmação feita pela prefeitura do município em questão, durante as formações continuadas e na entrevista realizada com uma das coordenadoras desta etapa educacional, a afirmação também fora feita pela entrevistada.

³ Infraestrutura como espaço físico – interno e externo – além de materiais adequados para cada faixa etária.

O primeiro capítulo apresenta elementos acerca do direito à educação que resulta também no direito à educação infantil. Perpassando questões legislativas de qualidade na educação infantil, analisando os conceitos de qualidade presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação.

No capítulo dois a discussão dá-se acerca da qualidade estrutural como um indicador de qualidade, e as questões acerca das normas e padrões para a infraestrutura.

O terceiro capítulo apresenta as questões metodológicas, a descrição do município e a análise dos dados obtidos em entrevistas.

1. Capítulo 1 – O direito à educação infantil no Brasil

Para compreender o direito à Educação Infantil faz-se necessário compreender o processo de garantir a educação como um todo e posteriormente da educação infantil Educação Infantil – EI, visto que as etapas educacionais não se tornaram um direito concomitantemente. Desde uma perspectiva da legislação até a prática.

Desse modo, explicitar-se-á de maneira “linear” os direitos a educação infantil sendo descritos em documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC. Documentos, estes elaborados e aprovados posteriormente à Constituição Federal de 1988 – CF de 1988.

A educação é um dos Direitos Humanos⁴ previstos na CF de 1988, bem como, a EI. O direito à educação é algo que evoluiu no Brasil pós constituição federal, como Farenzena (2010) descreve, a legislação legitima o direito à educação, mas a concretização/garantia desse direito ainda depende de ações político-sociais. Principalmente na EI, sub-etapa⁵ da educação básica (ROSEMBERG, 2006). A educação infantil como direito é algo recente na história da educação brasileira (COUTINHO; MORO, 2017).

O reconhecimento dos direitos da infância e da condição da criança como sujeito de direitos é fato recente na história brasileira e em outros países do mundo. A história dos direitos da infância, assim como a história da criança, é uma construção social configurada pelo caráter paradoxal quanto ao reconhecimento da necessidade do direito e aos entraves para sua efetivação. (ANDRADE, 2010. p. 79)

Somente nos últimos 30 anos a educação infantil passa a ser vista como educação para além do assistencialismo. Mesmo que a educação como um todo tenha sido pensada como direito anteriormente.

A educação infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do

⁴ Direitos humanos são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros. São direitos fundamentais, reconhecidos no âmbito internacional, garantidos pelo sistema social do qual o indivíduo faz parte. Todavia, para os Direitos Humanos atingirem patamar de norma, foi necessário um processo histórico, político e social. Inúmeras lutas se travaram com o objetivo de retirar o homem da violência e da opressão. (BRASIL, 2013. p. 11).

⁵ A educação básica brasileira tem como sub-etapas a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Como se pode observar nos escritos de Kuhlman (1998) acerca da educação do século XIX, por exemplo, que objetivava disciplinar os oriundos de classes populares, já a educação infantil dividia crianças ricas e pobres. As primeiras frequentavam instituições inspiradas em Froebel, as quais ofereciam cuidados e atividades lúdicas (ARANHA, 2006) e os demais eram destinadas a instituições que tinham caráter médico/assistencialista [...] uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização. (KUHLMAN, 1998. p. 183). Fato que segundo o autor, passaram a ser analisados somente após a década de 1970, após uma ampliação do número de vagas em creches, devido às necessidades socioeconômicas das mulheres brasileiras.

Campos (1999) problematiza a questão do direito à educação para a criança pequena, no sentido de como este direito nasceu⁶. A educação destinada às crianças pequenas tiveram seu início pela necessidade de as mulheres adentrarem no mercado de trabalho e de as crianças bem pequenas necessitarem de cuidados especiais. Ou seja, o cuidado sobrepuja-se a qualquer questão educacional. **Rosemberg (1984)** afirmava que as instituições de atendimento às crianças não visavam assistir às necessidades da criança, e sim [...] como um equipamento substituindo mães: aquelas que trabalham fora. (p. 74)

Fato que gerava também, desigualdade no atendimento, crianças de famílias abastadas frequentavam pré-escolas, que pensavam a educação da criança pequena como etapa para aprofundar-se em estímulos, reconhecendo a EI como etapa importante para o sucesso da criança nas etapas subsequentes. Enquanto crianças pobres frequentavam creches assistencialistas, fato que demonstra que o direito ao acesso e qualidade de acesso não eram garantidos a todos. Movimentos sociais liderados por mulheres trabalhadoras oportunizaram discussões e alterações na concepção de infância e da necessidade de atendimento educacional de qualidade para crianças pequenas. (CAMPOS, 1999)

⁶ No Brasil, o direito à educação, principalmente da criança pequena origina-se também da [...] A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, proclamada em 1989, constituiu-se em um tratado inovador, internacional e dotado de caráter universal, visto ser ratificado por 192 países. (ANDRADE, 2010. p. 83)

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da educação infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas. (KUHLMAN JUNIOR, 1998. p. 16).

Kramer (1984) descreve que as creches em sua concepção (no momento em que se expandiram) carregam consigo a ideia de educação compensatória. Educação esta que visava culpabilizar a criança pelo fracasso escolar e apresentava a educação infantil como preparatória para as etapas subsequentes. As quais, a educação não era um direito da criança. Esta concepção era descrita também nos documentos oficiais, como maneira de justificar a antecipação da escolarização.

O atendimento educacional/institucional de crianças pequenas surge no Brasil (como em outros países) por consequência da inserção das mulheres no mercado de trabalho e como assistência aos mais pobres, com uma visão higienista⁷ e meritocrática (Campos, 2009).

Considerando estas especificidades, temos a etapa educacional da educação infantil, que atende crianças de 0 a 6 anos⁸. Sendo assim descrita no momento de redemocratização do país.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009) I – **educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade**, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; **IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade**; (BRASIL, 1988. p. 123-124).

O artigo 208, no decorrer de 30 anos, sofreu alterações/complementações com as emendas constitucionais, que ampliaram

⁷ No higienismo havia uma lógica de pensamento com o viés ideológico, tendendo-se como projeto político a transformação do Brasil em uma nação civilizada, e para isso era primordial uma ação efetiva sobre a infância e a educação. (MOREIRA, 2012. p. 80)

⁸ Até o ano de 2008 o direito à educação era destinado às crianças dos 7 aos 14 anos – após a EC nº 59/2009, as crianças e adolescentes passam a ter o direito à educação do 4 aos 17 anos, reafirmando a EI como etapa da educação básica.

o período de permanência de crianças e jovens na educação básica que objetivava sua universalização e melhoria na qualidade, como será descrito posteriormente.

Um dos primeiros documentos que embasou a questão do direito à educação no Brasil é a Convenção sobre os Direitos das Crianças, que afirma:

Artigo 28 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades: a) Tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para todos; b) Encorajam a organização de diferentes sistemas de ensino secundário, geral e profissional, tornam estes públicos e acessíveis a todas as crianças e tomam medidas adequadas, tais como a introdução da gratuidade do ensino e a oferta de auxílio financeiro em caso de necessidade; c) Tornam o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um, por todos os meios adequados; **d) Tornam a informação e a orientação escolar e profissional públicas e acessíveis a todas as crianças;** **f) Tomam medidas para encorajar a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar. (UNICEF, 1990. p.20).**

Entretanto, a convenção fala do Ensino Fundamental, não especificando/incluindo a EI. Especificando a EI, o Brasil apresenta o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA- que discorre sobre o direito à educação.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; (BRASIL, 1990. p. 46).

Este delimita também a instituição que atenderá crianças as pequenas (creches e pré-escolas), não especificando a arquitetura ou infraestrutura, entretanto, aponta o local (creche e pré-escola) em que a criança deve ser atendida quando institucionalizada pela escola. É primeira vez que o local de atendimento é descrito oficialmente.

Posteriormente, a Lei de diretrizes e Bases – LDB 9394/96 - reforça a educação como um direito das crianças. Inspirados, como afirma Graciano (2005) em questões relacionadas a Direitos Humanos, visto que, [...] Em 1996, o Governo Federal, cumprindo determinação da Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena (1993), lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-I). (GRACIANO, 2005. p. 35).

Do Direito à Educação e do Dever de Educar Art. 4o O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 1996. p. 9).

Maria Malta Campos e o Ministério da Educação elaboraram em 1997 os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, o qual afirma em suas duas edições que:

Nossas crianças têm direito à brincadeira; [...] à atenção individual; [...] a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; [...] ao contato com a natureza; [...] à higiene e à saúde; [...] a uma alimentação sadia; [...] a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; [...] ao movimento em espaços amplos; [...] à proteção, ao afeto e à amizade; [...] a expressar seus sentimentos; [...] a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; [...] a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (BRASIL, 2009. p. 11).

Este documento apresenta uma nova perspectiva de infância e do atendimento destinado às crianças, apresentando as especificidades biológicas e sociais das crianças, descrevendo também a questão do espaço. Pois como afirma Schneider (2016), [...] entende-se que a garantia do direito à educação é um processo amplo, que envolve desde a garantia da vaga até de condições de qualidade [...] (p. 134). Justificando o porquê de brincadeiras e expressão da criança fazerem-se presente em documentos oficiais, considerando que a brincadeira faz parte de uma oferta de educação de qualidade às crianças pré-escolares.

O direito ao brincar para a criança institucionalizada aparece também nos Critérios e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, [...] o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; (BRASIL, 1998. p. 13), mais uma vez o direito específico da etapa biológica da criança sendo descrito com o aporte de documentos oficiais. Kramer (2011) problematiza o porque do atendimento da criança pequena em instituições escolares.

Mas devemos atender as crianças porque é lei? Não, o direito deve ser garantido porque é nossa responsabilidade social, enquanto professores, mulheres e homens, cidadãos, tratarmos as crianças como cidadãos de pequena idade. (KRAMER, 2011. p. 64).

A criança enquanto sujeito de direito, enquanto cidadã é descrita Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação como: [...] Contribuir para consolidar a política nacional para a infância considerando as crianças como cidadãs e, portanto, sujeitos de direito. (BRASIL, 2006. p. 42). Bem como nos Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.

Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero. (BRASIL, 2006. p. 29).

Questões de gênero, raça e diversidade ganham espaço neste documento, o direito das diferenças de terem acesso educação passa a ser considerado e garantido, com o aporte da lei. Neste mesmo documento explicita-se o porquê de relacionar a concepção de infância e a qualidade da oferta destinada às crianças.

A intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil. (BRASIL 2006. p. 15)

Desse modo, descreve também a importância das interações com diversas pessoas e espaços dentro da instituição escolar por parte das crianças.

Percebe-se então, que após a CF de 1988 a criança passou a ser vista nos documentos como “sujeito de direitos” (QVORTRUP, 2006). Além de ter seus direitos descritos e tendo visibilidade para que sejam garantidos, inclusive o direito ao brincar, este que está presente em diversos momentos nos documentos do MEC, como foi observado na análise dos documentos anteriores. [...] a educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos. (CURY, 2002. p. 248). Pois, garantir uma EI de qualidade tem relação direta com cidadania. (CURY, 2002).

Esta nova perspectiva de ver a criança traduz-se também na busca pela garantia do direito à educação com qualidade. Fato que aumentou o

número de produção de documentos e de estudos acerca da qualidade para a EI.

O direito à educação infantil inclui não só o acesso a creches e pré-escolas, mas também o direito a uma educação de qualidade, que considere as necessidades da criança na faixa etária de 0 até 6 anos. A integração do cuidado e da educação, uma boa comunicação com as famílias e a atenção às suas condições de vida são fundamentais para um atendimento de qualidade à criança pequena. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2006, p. 103).

Considerando o direito e na qualidade, nossas crianças passam também a ter assegurado pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (ARELARO, 2017) entre outros direitos, o direito a [...] espaços, tempos e materiais específicos (BRASIL, 2006. p. 19).

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos estabelecimentos de educação infantil (BRASIL, 2006) cita a CF de 1988 quando menciona o direito da criança. Já os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos das crianças (BRASIL, 2009) retomam as crianças como sujeitos de direitos e da qualidade da educação como um direito das crianças.

Nos Indicadores de qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009) os direitos das crianças aparecem com uma perspectiva de sociedade democrática, ou seja, já considera a criança como sujeito que faz política. (QVORTRUP, 2006).

Também no ano de 2009 o documento “Política de educação infantil no Brasil: relatório de avaliação” apresenta o direito da criança quanto à educação como uma maneira de amenizar pobreza, que é um problema sério ainda presente no Brasil, entretanto, este acaba por remeter a ideia de criança como capital humano para justificar a EI.

A educação infantil oferecida em creches e pré-escolas é entendida como um direito social das famílias e de todas as crianças, independentemente de cor ou de renda ou escolaridade dos pais e, mais que isso, como um bem de interesse coletivo da sociedade exatamente para amenizar, desde cedo, os efeitos danosos de uma estrutura social marcada pela desigualdade econômica e social. (BRASIL, 2009. p. 162)

Moreira (2012) descreve a teoria de capital humano⁹ na educação infantil como: [...] Investir em crianças pobres da primeira infância, além de focalizar com equidade, é uma ação considerada discursivamente como o resultado de um futuro bem-estar e desenvolvimento. (MOREIRA, 2012. p. 71). Corroborando com Frigotto (2010),

A noção de capital humano constitui-se, na década de 1950, a partir da ideia de um trabalhador treinado, adestrado e educado, com saúde para se adaptar às exigências da produção mercantil e atingir a produtividade máxima. (FRIGOTTO, 2010).

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) descreve o direito ao acesso da criança à educação infantil e pré-escolar, visando a universalização deste acesso a etapa educacional.

Esta universalização tendo uma dualidade, como afirma Crahay (2000), as quais remetem a teoria de capital humano e de melhoria e equidade de oportunidade a todos que frequentam a escola. Visando uma diminuição da desigualdade social.

Indivíduos que, ao longo da primeira infância, são educados de um modo comum, apresentam um nível de identidade, no modo de ser e nos valores que expressam superior aqueles cuja educação e deixada ao acaso. Em outras palavras, a escola pode ser um elemento de coesão social. (CRAHAY, 2000. p. 10)

Quando se problematiza a questão das consequências da implementação do PNE não se pretende apenas destacar os pontos positivos ou negativos, e sim analisar as consequências gerais da mesma e se esta garante os direitos anteriores a ela descritos. Como afirma Kramer (2011).

[...] O problema, portanto, do ponto de vista pedagógico, não é onde incluir, mas a garantia de que as crianças sejam reconhecidas nas suas necessidades (em especial a de brincar) e que o trabalho seja pensado, planejado, discutido, acompanhado, pelos adultos, nas duas instâncias. (KRAMER, 2011. p. 80).

Corroborando com a ideia de igualdade de acesso e oportunidades, em 2018 têm-se a homologação da Base Nacional Comum Curricular, a qual, os direitos são direcionados à aprendizagem, [...] Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: Conviver [...] Brincar [...] Participar [...]

⁹ A noção de capital humano constitui-se, na década de 1950, a partir da ideia de um trabalhador treinado, adestrado e educado, com saúde para se adaptar às exigências da produção mercantil e atingir a produtividade máxima. (FRIGOTTO, 2010).

Explorar [...] Expressar [...] Conhecer-se [...] (BRASIL, 2018. p.36) as crianças como sujeito de direitos são mencionadas reportando-se a documentos anteriores. O documento descreve a importância de conteúdos que todos os alunos devem ter acesso, independente da escola que frequentam, ou da região geográfica que vivem.

Entretanto, para além do direito ao acesso, Corrêa (2003) alertava para a importância de discutirmos as formas de atendimento, equiparando quantidade e qualidade. Como também afirma Taporosky (2016) [...] O direito à educação não se limita tão somente à oferta das vagas garantindo-se o acesso. (p. 46). O direito à educação no caso brasileiro é também uma obrigação (CRUZ, 2017).

Portanto, o direito à educação, diferentemente dos demais direitos sociais, está estritamente vinculado à obrigatoriedade escolar. Isso porque, enquanto os cidadãos podem escolher entre fazer uso ou não dos demais direitos sociais, a educação é obrigatória porque se entende que as crianças não se encontram em condições de negociar se querem ou não recebê-la e de que forma. Paradoxalmente, a educação é ao mesmo um direito e uma obrigação. Assim, o direito de não fazer uso dos serviços educacionais não está colocado como possibilidade e a perspectiva emancipadora não está colocada como ponto de partida e, sim, como ponto de chegada. (ARAÚJO, 2011. p. 287).

Primeiramente, no Brasil o ensino fundamental foi ampliado para nove anos e posteriormente, a obrigatoriedade também da EI. Fato importante, pois como explicita Cruz (2017), muitas crianças tem acesso garantido apenas na idade que compreende a obrigatoriedade, o que levanta a questão do acesso de 0 a 3 anos e sua falta de garantia de atendimento a todas as crianças que necessitam. (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015).

Farenzena (2005) explica que a obrigatoriedade da EI, bem como de toda a educação básica, dá-se oriunda da CF de 1988, que já previa uma progressiva obrigatoriedade e ampliação do ensino, até o ensino médio. E com a ideia de **fracasso escolar que poderia ser sanado com a ampliação do acesso desde à EI (ROSEMBERG, 2014).**

Cruz (2017) discorre acerca da importância social no combate à desigualdade da política de obrigatoriedade, visto que, para a autora as crianças mais pobres adentraram a escola apenas quando tiveram esse direito obrigatório. Também descreve seu contraponto, que pode levar a EI uma ideia

escolarizante e preparatória para o ensino fundamental¹⁰, fato que corroboraria para a manutenção da desigualdade de oportunidades entre as crianças mais ou menos abastadas.

Considerando que, quando não se respeita as especificidades das crianças e seus direitos – de tempos biológicos, psicológicos e necessidades específicas – Pode-se gerar o tão temido fracasso escolar, que pode acabar por culpabilizar a criança (CRUZ, 2017). e não as ações político-sociais que perpassam sua teia de relações (CORSARO, 2011).

As descontinuidades e a reiteração permanente de velhas ameaças têm dificultado a consolidação de um projeto de educação infantil que possa de fato proporcionar melhores condições de vida e de escolarização às crianças brasileiras, o que nos leva a indagar sobre implicações dessa conjuntura para os modos como as nossas crianças têm vivido sua infância e para o seu processo de formação e desenvolvimento cultural. (CRUZ, 2017. p. 265).

Assim, Cruz (2017) explicita a necessidade de diversas ações políticas para que a obrigatoriedade escolar e a ampliação do tempo das crianças dentro das escolas de fato auxiliassem uma permanência e ascensão social dos mais pobres através da escola.

A justificativa para a obrigatoriedade da pré-escola ancora-se no argumento de que ela pode impactar positivamente o aproveitamento no ensino fundamental e no ensino médio. [...] Tanto antes, como agora, contudo, a garantia de educação nos segmentos não obrigatórios constitui direito de cidadania e dever do Estado, a ser concretizado mediante implementação de políticas públicas. (FARENZENA, 2005. p. 204).

Lembrando também que a obrigatoriedade não garante qualidade e que ainda não garante o atendimento de maneira a atender as demandas de todas as crianças e familiares, fato que pode levar a judicialização¹¹ do

¹⁰ Desse ponto de vista, as relações que se estabelecem entre educação infantil e ensino fundamental, se quisermos promover a formação de nossas crianças, tornando disponíveis amplas possibilidades para o seu desenvolvimento cultural, não podem ser reduzidas à mera continuidade como se, para a criança, se tratasse de pura somatória de aquisições; nem tampouco à simples ruptura, que desconsidera o vivido e elaborado em períodos anteriores. Também não podem ser compreendidas apenas como antecipação e preparação, uma vez que antecipar, na educação infantil, tarefas e conteúdos próprios do ensino fundamental não significa necessariamente preparar as crianças, do mesmo modo que não se promove desenvolvimento negando aquilo que a criança é e o seu modo atual de existência social. (CRUZ, 2017. p. 268)

¹¹ Também descrita como ação civil pública, garante que as leis que regulamentam a educação pública e gratuita sejam garantidas, por exemplo, permite ao poder público intervir na garantia do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Este detalhamento legal permite, do ponto de vista jurídico, amplo

atendimento. Visto que, essa prática faz-se possível devido a esse direito à educação é subjetivo, como afirma Marchetti (2015),

[...] é permitir que a pessoa titular de um direito possa exigir direta e imediatamente do Estado a efetivação de um dever e de uma obrigação. Nesta perspectiva, a educação representa um direito e ao mesmo tempo uma obrigação. (p. 16).

Atribui também a responsabilidade do poder público em oportunizar, verificar e garantir o censo escolar, a frequência das crianças nas escolas, a responsabilidade dos familiares quanto à efetivação das matrículas dos menores, entre outras ações¹².

Ou seja, o Estado tem a função de oferecer educação, de forma a promover cidadania. (MARCHETTI, 2015).

A disponibilidade de creches e de pré-escolas constitui a base para garantir os direitos das crianças ao cuidado, à educação, às relações, e os direitos dos pais à segurança, à conciliação e ao trabalho. Todavia, para que o direito de acesso aos serviços educacionais se transforme em direito de acesso aos saberes e em direito de cidadania, é preciso que à quantidade se associe a qualidade dos próprios serviços (QUERZÉ, 2013. p. 52).

Para Ximenes (2014) o direito à educação quando se limita ao acesso é um “mínimo existencial”. Além de ser necessária uma problematização acerca da qualidade da escola que atende esta demanda da obrigatoriedade, visto que, como discorre Cruz (2017)

Quando a educação fracassa, milhares de crianças são privadas não apenas do acesso a determinados conteúdos da cultura e do conhecimento historicamente acumulado, mas de possibilidades mais amplas de desenvolvimento. Nesse contexto, a questão não é somente quantos anos as crianças passarão na escola, mas em que escola elas passarão grande parte de sua infância. [...] Assim, embora o acesso à escola seja fundamental, ele é apenas o primeiro passo na garantia dos direitos das crianças à educação. Aportes financeiros suficientes e processos democráticos de discussão são condições necessárias para que se possa garantir a qualidade da ampliação da obrigatoriedade escolar. (CRUZ, 2017. p. 269).

Corroborando com esta afirmação Ximenes (2014) descreve que:

[...] O objetivo do direito à educação é alcançar a igualdade de base em termos de sucesso escolar, com respeito à diversidade, ou seja, maximizar também a realização destes princípios. Nesse caminho, ambiente escolar, conteúdos e processos educacionais são partes

apoio a ações, até mesmo, por parte de associações da sociedade civil, visando garantir o Direito à Educação. (OLIVEIRA, 1999. p. 65).

¹² Verificar os trabalhos de Silveira (2010) e Taparoski (2017)

estruturantes e inalienáveis do direito à qualidade e devem, assim, ser protegidos. (XIMENES, 2014. p. 1048).

Pensando o direito à educação e a obrigatoriedade, têm-se o PNE que esclarece o objetivo de cumprir o que já fora determinado em legislações anteriores acerca do direito à educação com ênfase na qualidade.

A concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem. Em outras palavras, a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Monitorar se esse processo tem ocorrido, avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação. (BRASIL, 2014. PNE. p. 10)

Com isso, o tema proposto para este estudo justifica-se, também, devido a implementação de uma política educacional¹³, o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Em sua meta 1 determina que:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014. p. 1)

Esta universalização que tem por objetivo ampliar o acesso, desse modo, garantindo também o direito ao acesso. Juntamente com as questões da garantia da universalização da pré-escola o PNE apresenta a necessidade de avaliar-se esta etapa educacional, propondo avaliações externas. Estas que podem ser realizadas com indicadores de qualidade.

Pensando a educação numa perspectiva de qualidade social, tem-se como objetivo principal diminuir as desigualdades sociais. Para tanto, Silva (2009) traz que para atingir esse objetivo é preciso propor alguns elementos indicadores de qualidade social na educação, sendo eles internos e externos à escola. Para ponderar os indicadores externos é preciso levar em consideração os fatores socioeconômicos e socioculturais, financiamento público adequado e políticas de valorização e formação dos profissionais da educação. (CRUZZETA, 2018. p.26).

¹³ Corroborando com Moro (2017), [...] políticas públicas como o conjunto de ações que o poder público realiza.

Mais recentemente, ainda destacando a qualidade e o direito à educação, os Parâmetros Nacionais da Educação Infantil de 2018 apresentam uma EI voltada às crianças de 0 a 5 anos. Mencionando o direito social e às necessidades das crianças. Além de mencionar diversas vezes o direito à aprendizagem, diretamente relacionados a ideia de qualidade e de uma proposta de avaliação da criança, retrocedendo às ideias anteriores a concepção de infância e EI que surgira com o aporte da sociologia da infância, como fora mencionado anteriormente.

Os documentos estaduais e municipais¹⁴ descrevem o direito à educação remetendo-se aos documentos nacionais.

Apesar de a legislação descrever todos os direitos da criança, o cumprimento da lei e dos direitos nela previsto nem sempre se é constatado na prática escolar.

O processo de reconhecimento e legitimação dos direitos da infância é marcado pelo caráter paradoxal, em especial no cenário atual, em que as políticas de ajustes na economia dos países periféricos às regras do mercado mundial têm agravado as condições de vida das populações, em especial das crianças, reconhecidas como categoria mais vulnerável às mudanças societárias. (ANDRADE, 2010. p. 87).

Esta legitimação ocorre principalmente no quesito do direito ao brincar (ANDRADE, 2010) que envolve políticas de formação docente e de espaços apropriados para sua efetivação.

Para que o brincar seja garantido como um direito é preciso que os espaços e tempos das instituições de educação infantil sejam cuidadosamente preparados e organizados, oportunizando às crianças brinquedos adequados às suas faixas etárias e que contribuam para enriquecer o processo de interação social. (ANDRADE, 2010. p. 123)

Desse modo, buscando compreender a relação entre direito e qualidade, e posteriormente, entre ferramentas que garantam a efetividade do direito, fez-se necessário analisar a concepção de qualidade descrita nos documentos oficiais que norteiam a EI.

Assim, na escola — seja de educação infantil ou de ensino fundamental — é preciso sempre lidar com a tensão dialética entre o que a criança é hoje e os seus processos de desenvolvimento em curso. Se isso não ocorre, particularmente no contexto de desigualdade social em que vivemos, estamos negando às crianças, especialmente

¹⁴ O município não tem sistema próprio de ensino.

às mais pobres, uma infância digna e rica em possibilidades de desenvolvimento. (CRUZ, 2017. p. 272)

Aferindo se o direito à educação de fato visa uma qualidade que garanta o direito à criança enquanto sujeito político de direito (QVORTRUP, 2010). Com isso, no próximo capítulo discutir-se-á a questão da qualidade na EI, o que é proposto nos documentos oficiais do MEC.

1.1 A qualidade da educação infantil: legislação e realidade social

[...] uma forma interessante, para pensar a qualidade no atendimento à criança relaciona-se à ideia de garantia e efetivação de seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, bem definidos. (CORRÊA, 2003. p. 91).

A discussão sobre qualidade educacional origina-se da psicologia (NEVES; MORO, 2013), a qual relacionava a qualidade a aprendizagem/desempenho¹⁵ dos alunos. Relação não suficiente para compreender as desigualdades e auxiliar os sujeitos atendidos nas escolas brasileiras. Principalmente quando pensamos na EI, visto as especificidades das crianças, como avaliá-las para obter-se algum parâmetro de qualidade? Desse modo, será discutida neste capítulo a questão da qualidade até a elaboração de parâmetros e instrumentos de avaliação institucional das escolas públicas que atendem EI.

Pensar sobre qualidade na educação deve considerar a diferença entre qualidade da educação e qualidade da escola, como apresentam Dourado e Oliveira (2009), a qualidade da educação aborda questões macro do sistema educacional, já a qualidade da escola, considera o espaço e os sujeitos envolvidos nesta instituição.

Outra dimensão de se pensar qualidade é em relação ao mercado empresarial, aspecto que desconsidera o “aluno - produto”¹⁶ oriundo da escola.

[...] a creche não é uma empresa que produz “bens materiais”, mas um órgão que fornece um serviço formativo. Como tal, a sua oferta é “inatingível”, as fases da produção de consumo são contextuais, o próprio “cliente” (crianças, famílias) participa do processo de produção do serviço e, não menos importante, os educadores são não somente aqueles que em primeira pessoa fornecem ofertas educativas, mas também “clientes” do serviço formativo que a creche torna disponível quando atualiza e os requalifica. (BONDIOLI, 2013. p. 61).

A citação de Bondioli (2013) menciona creche, no entanto, a descrição pode ser utilizada também para escolas e pré-escolas, devido sua função

¹⁵ O uso de testes psicológicos foi incentivado, e os resultados considerados positivos de algumas experiências, principalmente nos Estados Unidos, reforçaram os argumentos em defesa da expansão da oferta de educação pré-escolar para as crianças menores de 6 anos. (BRASIL, 2006. p. 21).

¹⁶ Terminologia adotada para representar a ideia de produto acabado ao fim de uma produção.

social, que não é meramente produtiva. E que deve prezar pela qualidade de sua oferta e atendimento.

Esta função social da escola deve reconhecer que uma educação de qualidade é um direito, tanto para crianças em idade pré-escolas, como para as em idade de 0 a 3 e as demais que são atendidas no decorrer da Educação Básica.

A disponibilidade de creches e de pré-escolas constitui a base para garantir os direitos das crianças ao cuidado, à educação, às relações, e os direitos dos pais à segurança, à conciliação e ao trabalho. Todavia, para que o direito de acesso aos serviços educacionais se transforme em direito de acesso aos saberes e em direito de cidadania, é preciso que à quantidade se associe a qualidade dos próprios serviços. (QUERZÉ, 2013. p. 52).

Especificando a pré-escola, sub-etapa abordada neste estudo, deve-se considerar, também, questões curriculares e sua importância como item de qualidade, visto que o fato de ter-se um currículo (diretrizes curriculares) para crianças também pode ser considerado um avanço no percurso escolar destinado às crianças pequenas, como nos explica (ZABALZA, 1998):

O currículo da Educação Infantil assume esta diferenciação interna de capacidades e postula intervenções específicas dirigidas à consolidação e ao desenvolvimento de cada uma delas. Nesse sentido, o currículo, além de oferecer-nos um mapa de espaços formativos aos quais é preciso atender, constitui uma espécie de “chamada de atenção” para não agir mimeticamente demais em relação à cultura do meio ambiente. O desenvolvimento e a riqueza das diversas capacidades dos sujeitos é muito condicionado pela influência exercida pelo seu ambiente cultural e pelos meios e oportunidades que estiveram disponíveis para praticá-las e fortalecê-las. O papel complementar da escola infantil neste ponto é fundamental: as experiências musicais, gráfico-pictóricas, expressivas, lógico-científicas, etc. devem receber tanto mais atenção na escola infantil quanto mais deficitários em possibilidades de exercitá-las forem os contextos de origem das crianças. (ZABALZA, 1998. p. 22)

Entretanto, como Zabalza (1998) explicita, faz-se necessário que mais aspectos sejam considerados para que se obtenha qualidade, dentre estes, temos a questão espacial (de infraestrutura)¹⁷, abordada com maior ênfase neste estudo.

Desse modo, analisar-se-á o que a legislação revela sobre qualidade na EI, considerando observar como está conceituada a temática nos

¹⁷ Alguns autores como Zabalza (1998) e Forneiro (1998) descrevem ambiente e espaço, e ambos contém aspectos referentes à infraestrutura. Por este motivo, em alguns momentos, quando forem mencionados estes autores será utilizada a terminologia espaço físico.

documentos do MEC. Optou-se por analisar documentos posteriores à Constituição Federal de 1988, visto que esta é um marco na história da EI brasileira.

Nos documentos do MEC têm-se descrições acerca da qualidade que deve ser ofertada às crianças, e exigida pela sociedade, mesmo que esta qualidade seja complexa e necessite de tempo e investimento para ser alcançada, como descreve Zabalza (1998):

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente. (ZABALZA, 1998).

Como uma medida de garantia de qualidade, como fora explicitado no capítulo anterior, têm-se o direito e a obrigatoriedade à EI, e posteriormente, instrumentos que explicitam medidas para que se efetive e fiscalize a EI, como Zabalza (1998) descreve [...] frequentemente, os relatórios oficiais fazem referência aos dados objetivos: número de crianças atendidas, número de vagas escolares, número de crianças por cada professor (a), etc. (p. 41).

A CF de 1988 apresenta em seu artigo 206¹⁸ o padrão de qualidade. A LDB 9394/96 descreve para toda a educação básica:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IX – garantia de padrão de qualidade; [...] Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; [...] Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino (BRASIL, 1996. p. 9 - 11 - 48).

A LDB não descreve especificamente algo sobre qualidade na EI¹⁹, entretanto, possibilita reflexão e ações acerca de garantia e ampliação da qualidade da oferta, acesso e permanência da EI. Visto [...] a possibilidade de acesso para todas as crianças. Esta é uma dimensão primária, que exige

¹⁸ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) [...] VII – garantia de padrão de qualidade; (BRASIL, 1988. p. 123)

¹⁹ Popp (2015) explica que apesar de a LDB mencionar padrões de qualidade, não descreve os materiais e insumos necessários para se alcançar qualidade.

escolhas coerentes de política social e educativa em âmbito nacional. (CIPOLLONE, 2013. p. 27).

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996. p. 9).

Condições legislativas que possibilitaram que mais documentos e orientações fossem pensados para que se alcançasse um padrão mínimo de qualidade na educação básica brasileira, a qual a EI é uma sub-etapa.

O direito a educação infantil inclui não só o acesso às creches e pré-escolas, mas também o direito a uma educação de qualidade, que contemple as necessidades da criança na faixa etária de 0 até 6 anos. A integração do cuidado e da educação, assim como uma boa comunicação com as famílias, atenta as suas condições de vida, são aspectos fundamentais para um atendimento de qualidade a criança pequena. (CAMPOS et al. 2006. p. 75)

Na EI brasileira a questão de políticas avançaram bastante no quesito acesso, entretanto, o grande objetivo agora é apresentar estratégias e ações para que se alcance padrões mínimos de qualidade, incluindo juntamente planejamento acerca de financiamento (ROSEMBERG, 2014).

Não é possível afirmar, todavia, que uma Educação Infantil de boa qualidade está difundida em todo o país. Tanto em relação ao acesso, quanto em relação à qualidade do atendimento existente, a distância entre o que a lei prescreve e as demandas sociais, de um lado, e a realidade das redes e instituições de Educação Infantil, de outro, ainda é grande. (MACHADO; CAMPOS, 2004. p. 66).

Visto que, mesmo que a qualidade seja um conceito que pode variar de acordo com determinados contextos, faz-se importante à existência de indicadores para garantir minimamente um padrão de qualidade.

Na RCNEI (BRASIL, 1998) apresentam-se metas que visam a melhoria da qualidade da EI.

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento [...] (BRASIL, 1998. p. 14).

Além de descrever a qualidade na perspectiva de uma EI para crianças reconhecidas como sujeitos de direito, considerando-a como um todo. Respeitando sua etapa biológica, psicológica e social.

Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. (BRASIL, 1998. p. 23).

Considera também questões de alimentação, proteção, cuidado físico, afetivo e aprendizagem. Na política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. (BRASIL, 2006) a qualidade é apresentada como algo a ser conquistado, garantido e avaliado a partir de parâmetros de qualidade.

Questionar-se, portanto, onde está a qualidade e como analisá-la significa inserir-se nesse percurso de busca dos modelos de qualidade que se está concretamente perseguindo, de busca dos modos mais adequados e eficazes para dar a ideia mais completa e profunda possível sobre a experiência educativa para quem a vive, para quem contribui a determiná-la, e à comunidade no seu conjunto. (CIPOLLONE, 2013. p. 29).

Desse modo, a questão de qualidade faz-se presente no trabalho devido a estrutura física e materiais estarem contidos dentro de parâmetros de qualidade (SCHNEIDER, 2010).

[...] é bastante grande a tensão existente entre os diversos conceitos que a palavra qualidade pode assumir, nesse sentido parece imprescindível explicitar de qual deles se está tratando, afinal falar de qualidade não é falar de um aspecto apenas técnico da educação, mas é falar também de sua essência, de seu significado. (SCHNEIDER, 2010.p. 52).

Com ênfase na EI – pré-escola, as crianças de 4 e 5 anos de idade estão adentrando as escolas municipais, fato que impossibilita a dinâmica pensada para a EI aconteça, como a realização dos cantinhos, atividades ao ar livre, entre outras especificidades do currículo desta etapa da educação. (BATISTA, 2000)

O desenvolvimento sadio e harmonioso de uma criança/adolescente inclui diversos fatores, dentre eles, um ambiente saudável, agradável. Sendo a escola um dos locais onde a criança/adolescente passa boa parte do seu dia, é imprescindível que este espaço esteja de acordo com as necessidades dos alunos que ali se encontrem, sejam eles crianças, adolescentes e/ou adultos. Nesse sentido, pensar as condições materiais e estruturais de uma escola significa respeitar os

direitos e mesmo as peculiaridades daqueles que a frequentam, o que parece estar de acordo com os critérios de justiça social. (SCHNEIDER, 2010. p. 64)

Em uma consulta pública realizada pela Fundação Carlos Chagas e promovida pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação no ano de 2006, Maria Malta Campos coordenou um levantamento acerca do conceito de qualidade na EI. Para realizar tal estudo foram analisadas condições de oferta da EI, ouvindo professores, equipe pedagógica, diretores, funcionários, crianças, pais e responsáveis sobre [...] suas concepções a respeito da qualidade da educação. (CAMPOS et al. 2006. p. 13)

Este estudo descreve que as concepções de qualidade são diferentes entre os sujeitos envolvidos, devido ao que cada um espera de “fim ou retorno” dessa etapa educacional. Fato que reflete o quão difícil é definir um conceito de qualidade.

A qualidade no atendimento no caso da EI é também uma garantia de direito, de efetivar os direitos da criança, de acesso à educação (CORRÊA, 2003), como fora mencionado anteriormente. A qualidade pode garantir que

[...] as crianças mais pobres podem se beneficiar significativamente de uma experiência pré-escolar de qualidade, especialmente quando frequentam centros que recebem população heterogênea do ponto de vista da origem social. Quanto à qualidade das práticas nas escolas, foi evidenciado que está diretamente relacionada a melhores resultados no desenvolvimento intelectual e sociocomportamental das crianças e esses efeitos persistissem nas avaliações realizadas aos 6 anos e mais. Isso foi constatado, sobretudo, no início da escolaridade formal naquelas crianças que frequentaram, por um longo período, pré-escolas de qualidade. (BRASIL, 2006. p. 27).

Desse modo, faz-se necessário considerar que uma educação de qualidade tem relação direta com equidade²⁰. Como afirma Zabalza (1998):

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente. (p. 32).

Corrêa (2001) explica que qualidade não tem um conceito absoluto, e que esta quando é pensada para a educação é refletida nas reformas

²⁰ [...] equidade – minimizar o impacto das origens sociais no desempenho; Ferreira e Tenório (2010, p. 172)

educacionais e em financiamento²¹, pois em momentos de redução de gastos a qualidade pode ser afetada. Corroborando com essa afirmação, Moreira e Lara (2012) descrevem que:

O discurso que envolve a proposta política de qualidade para a Educação Infantil está pautado na concepção de gerenciamento do mercado, o que pode ser identificado a partir dos discursos que defendem mudanças no âmbito da administração pública. (MOREIRA; LARA, 2012. p. 200)

Este fato dá-se devido a ideias neoliberais de livre mercado e livre concorrência, desde a oferta até ao “produto – aluno”. (MOREIRA; LARA, 2012).

Nos campos político - acadêmico, iniciaram-se produções acadêmicas e documentais referentes à temática, como se pode observar no caderno “Política nacional de educação infantil”, que descreve a precariedade da EI até o momento e propõe que se efetive um “sistema de informações sobre a educação infantil” (BRASIL, 1994. p.23) visando dados que auxiliem na reformulação curricular desta etapa de ensino. O que se vê em seguida é de fato um aumento da produção qualitativa e quantitativa referentes à EI.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) a qualidade aparece como uma das funções da EI. O documento propõe metas de qualidade de abrangem a [...] qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. (BRASIL 1998. p. 7). Além de especificar questões de qualidade acerca do espaço como: espaço físico e recursos materiais; versatilidade do espaço; os recursos materiais; acessibilidade dos materiais; segurança do espaço e dos materiais.

Considerando as especificidades estruturais da EI, têm-se os Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, que não descrevem um único padrão de qualidade, apresenta uma elaboração de projeto aparentemente democrático, visando considerar as especificidades e diversidades contidas no país. Entretanto, quando analisamos o programa

²¹ [...] falta de incentivo por parte das organizações governamentais, principalmente no que se refere ao financiamento e às políticas públicas eficazes para a educação infantil, resultou em sua expansão de baixa qualidade, pois, no Brasil, existe uma política que prioriza o ensino fundamental, renegando a educação infantil a um sub-setor das políticas educacionais. As políticas públicas e, essencialmente, as orientações do Banco Mundial delegam à educação infantil o pesado fardo de suprir as carências da população pobre, e de sucumbir com os déficits do ensino fundamental. (p. 46-47).

Proinfância²², que financiava a construção de escolas, este continha quatro modelos de plantas a serem construídas (Anexo 1).

[...] o Proinfância, também gerido pelo FNDE, destina recursos especificamente para construção, reforma e compra de equipamentos e mobiliários para creches públicas das redes municipais. (BASSI, 2011. p. 124-125).

Entretanto, estas ações seriam suficientes para atender a demanda diversa encontrada nas escolas brasileiras?

O documento apresenta o conceito de qualidade ambiental para descrever uma infraestrutura adequada para as escolas.

É importante que já na etapa de programação sejam definidas e incorporadas metas para se alcançar uma “qualidade ambiental” do futuro edifício. Dentre essas metas estão incluídos fatores como saúde e qualidade do ar interior, conforto térmico, conforto visual, conforto acústico, segurança, proteção ao meio ambiente, eficiência energética, eficiência dos recursos hídricos, utilização de materiais construtivos não poluentes e característicos da região, além da consideração do edifício como uma ferramenta de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas. (BRASIL, 2006. p. 17)

O PNE (BRASIL, 2001) já descrevia metas de qualidade de atendimento e de infraestrutura, delimitando padrões mínimos para o funcionamento de creches e pré-escolas. Posteriormente, o PNE (2014) estabelece metas de que visam ampliação da qualidade desde a EI até o Ensino Superior, para aferir se os avanços acontecerão, foram pensadas avaliações institucionais, visando não apenas avaliar os conhecimentos dos alunos.

Coutinho e Moro (2017) apresentam uma “linearidade” de políticas que visam uma avaliação da e na educação infantil. Que estas políticas passaram a intensificar-se a partir de 2009 com o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009). Material este considerado pelas autoras como algo que propunha uma perspectiva mais democrática.

²² O ProInfância é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil. O objetivo é garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfancia>)

Este material foi elaborado para ser usado por instituições de educação infantil. Secretarias de Educação e Conselhos Municipais de Educação podem estimular o seu uso. Entretanto, é importante observar que a adesão das instituições de educação infantil deve ser voluntária, uma vez que se trata de uma autoavaliação. Também é importante lembrar que os resultados não se prestam à comparação entre instituições. (BRASIL, 2009. p. 16)

No ano de 2012 um grupo de especialistas do MEC publicam o documento Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação que mais tarde auxilia na elaboração da Avaliação Nacional da Educação Infantil – ANEI. Esta, que no período da implementação do Plano Nacional de Educação – PNE - passa a pertencer ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), com o intuito de auxiliar no cumprimento da estratégia 1.6 do PNE. Mesmo que esta meta e suas estratégias não especifiquem o como a avaliação da educação infantil deve ser, como afirma Schneider (2014): O PNE apesar de abranger diversos fatores ligados às CME, não especifica o que cada um deve conter. (SCHNEIDER, 2014).

Além do PNE e da ANEI, Moro e Coutinho (2017) discorrem sobre avaliações e seus respectivos objetivos: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) - Aferir a qualidade como um todo; Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (2012) - Avaliação da oferta educativa; Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) (2013) – ambos com o objetivo de Avaliar nacionalmente a educação infantil; Plano Nacional da Educação (PNE – 2014-2024 Lei nº 13.005/2014) - Qualidade e avaliação da educação infantil em suas metas; ANEI + Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) (2014) - Avaliar com indicadores - Teria início em 2017; Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto (2015) - formulação de uma política nacional de avaliação em Educação Infantil.

Cury (2013) problematizava, antes mesmo da implementação do PNE, a municipalização e a não garantia do cumprimento do acesso e de oferta de qualidade a primeira etapa da Educação Básica. Corroborando com esta premissa, deve-se considerar o forte impacto financeiro da meta (PINTO, 2015), que exige um bom planejamento dos entes federados, porém, como afirma Demo (2016) o Brasil tem um histórico de pouca eficácia no

planejamento político (ou seja, para além da política educacional) para a educação brasileira, fora criada uma política prevista na Constituição Federal de 1988, entretanto, não foram realizados levantamentos e análises quanto à disponibilidade de verbas. (PINTO, 2015).

Campos e Espósito (2013) corroborando com Cury (2013) também analisaram previamente as principais dificuldades que seriam encontradas para a implementação do PNE (2014-2024), problematizando as dificuldades em as prefeituras conseguirem atender a demanda e cumprir as metas.

Visando constatar se as metas foram cumpridas têm-se a necessidade de termos avaliações da qualidade das instituições como um todo (com indicadores de qualidade como parâmetros) – profissionais, espaço físico, materiais, entre outros. Pois, as informações contidas em avaliações como as mencionadas acima podem contribuir com a ampliação da qualidade e com o planejamento dos entes federados. Fato que justifica a problematização contida neste trabalho, quanto a observação de indicadores de qualidade de infraestrutura.

Com todas as particularidades da EI avaliar torna-se uma tarefa difícil. Têm-se atualmente alguns experimentos de avaliação que fazem uso de avaliações externas para aferir a qualidade da educação infantil, como fora apresentado por Coutinho e Moro (2017). Souza (2014) descreve que as avaliações carregam consigo concepções de qualidade e o projeto educacional que os norteia. Com base nos dados obtidos nas provas além de analisar o sucesso das crianças que frequentaram creches e pré-escolas.

Definir a qualidade e analisá-la significa, portanto, também avaliar a eficácia e, de certo modo – neste caso o mais pertinente –, o resultado. Nesta ótica se pode também considerar que instrumentos de avaliação da qualidade podem ser utilizados como suporte para o credenciamento de uma instituição e de sua fiscalização. (CIPOLLONE, 2013. p. 35).

Moro e Coutinho (CURITIBA, 2015) descrevem pontos a serem analisados em instrumentos de avaliação externa, como: [...] quantidade de crianças por turma [...] insuficiência ou más condições dos espaços [...] planejamento das práticas educativas [...] (CURITIBA, 2015. p. 88)

Considerando estes aspectos, têm-se outro elemento que impacta diretamente a questão da qualidade na educação como um todo e na EI, a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos, como um indicador de qualidade, do acesso.

Numa perspectiva democrática a primeira ideia da qualidade da educação que vem à mente, diz respeito ao seu oferecimento, por parte do Estado, ou seja, a primeira questão refere-se necessariamente à ideia de quantidade. Por mais óbvio que possa parecer, uma vez que não se pode falar em qualidade de algo que não existe, é importante chamar atenção para a relação entre qualidade e quantidade. Assim, é preciso considerar, em princípio, a capacidade de atendimento dos sistemas públicos diante da demanda existente, ou seja, a sua dimensão quantitativa. (CORRÊA, 2003. p. 94).

Garante-se o acesso, mas não garante a qualidade, devido ao fato de que os alunos que passaram a frequentar a escola pública [...] não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população. (ARAÚJO, 2005. p. 10). Além de que como afirma Corrêa (2003) o acesso à EI sempre fora pensado em uma relação com baixo custo financeiro²³, fato que impossibilita um atendimento de qualidade apenas pelo acesso.

Fatos estes, que corroboram para a legitimação dos espaços como uma espécie de “ferramenta” de manutenção e reprodução da desigualdade social, gerando uma “segregação espacial”. Interferindo diretamente na qualidade da EI, essa segregação inspirada pela “geografia de oportunidades” gera escolas elitizadas que selecionam seu público, fazendo com que pais busquem determinadas escolas por terem notas altas em avaliações externas, ou para fugir da violência, entretanto, como a criança sente-se neste espaço (LIMA, 2016)? Os espaços de creches e de escolas atendem as demandas igualmente?

A “educação de qualidade” é um conceito complexo, com vários sentidos e que envolve a avaliação de forma sistemática com vistas à melhoria do processo. Quando se coloca a questão da qualidade da educação necessária se faz a compreensão da educação enquanto prática social e histórica que espelha as relações sociais.

²³ No caso da educação infantil, faltam especialmente políticas de financiamento para que se amplie, quantitativa e qualitativamente, a oferta de creches e pré-escolas. (CORRÊA, 2003. p. 102).

Um dos fatores que dificultam a luta por qualidade da EI dá-se pelo fato de o Brasil como federação compartilhar²⁴ os serviços públicos entre seus entes federados, no caso específico, municípios, estados e união²⁵. Um desses serviços compartilhados é a educação. Como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96²⁶, na qual descreve que, estados, municípios e união irão trabalhar em prol da educação “em regime de colaboração” (BRASIL, 2017). Antes mesmo da LDB, em 1988 a Constituição Federal já explicitava como deveria funcionar a questão da colaboração entre os entes federados na busca de uma educação de qualidade: “Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. (BRASIL, 1988).

Abrucio (2013) afirma que o artigo 211 da CF explicita um federalismo cooperativo, ou seja, todos os entes federados irão se auxiliar mutuamente, evitando o enfraquecimento das políticas destinadas à educação. Não obstante, temos como forma de garantir o direito à educação, a elaboração de planos de educação (AZANHA, 1996), visando a obtenção de um currículo mais abrangente a todas as necessidades educacionais brasileira, referenciais que norteiam o trabalho docente, avaliações externas (BONAMINO; SOUZA 2012), entre outros mecanismos. Aparelhos estes, que podem influenciar na autonomia²⁷ da escola. Podem auxiliar na diminuição da desigualdade, ou acabar por gerar concorrências entre escolas, cidades e estados (BARROSO, 1996), inclusive no que diz respeito a busca por subsídio financeiro.

Quanto ao que se refere a subsídios financeiros, temos como políticas de fundos para a educação, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, nas quais são delimitadas as quantias que cada ente federativo tem de investir na educação e também o quanto a

²⁴ No sentido de dar autonomia na efetivação dos serviços visando a universalização de direitos sociais. (ABRUCIO, 2013)

²⁵ Tal fato ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual, um dos principais interesses era a descentralização do poder, visto que o país acabara de sair de um regime ditatorial. (ABRUCIO, 2013)

²⁶ Consultar o Título IV – Da organização da Educação Nacional. Artigos: 8 ao 20 da Lei 9394/96.

²⁷ Barroso (1996) trabalha com a ideia de autonomia decretada e autonomia construída. Consultar: O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída.

União tem de repassar para os municípios, caso esses não gerem capital suficiente – mínimo exigido pelos programas – Fundeb, no caso explicitado. (GOUVEIA; SOUZA, 2015). Tais medidas políticas visam promover a educação básica como direito, com o objetivo de diminuição das desigualdades sociais geradas por injustiças sociais²⁸ (CURY, 2008).

A necessidade de ter-se uma educação de qualidade, com infraestrutura de qualidade deriva do fato da

[...] forte correlação entre aprendizagem, permanência e condições infraestruturais básicas das escolas, bem como as infraestruturas pedagógicas, tais como biblioteca escolar e laboratórios. Evidencia-se, ainda, que os estudantes que frequentam as escolas menos equipadas normalmente são aqueles com maiores desvantagens socioeconômicas de “background” familiar. (XIMENES, 2014. p. 323).

Corroborando com a ideia de municipalização, este trabalho apresenta dados referente a oferta da pré-escola na cidade de Fazenda Rio Grande – PR, recorrendo a indicadores de qualidade para analisar-se as condições de infraestrutura na EI, mais especificamente na pré-escola.

²⁸ Como a escravidão, por exemplo, que ainda hoje apresenta suas consequências, quando analisamos quem são os membros pertencentes às minorias no Brasil. (ARROYO, 2015).

2. Capítulo 2. Normas e padrões para oferta da educação infantil em condições de qualidade: pensando a infraestrutura escolar

A criança deve cada vez mais apropriar-se do ambiente. As áreas de brincadeira deverão oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil. (BRASIL, 2006. p. 27)

Discutir infraestrutura como indicadores de qualidade acontece após a década de 1990, visto que os indicadores são oriundos das avaliações propostas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. (RIBEIRO et al, 2005). Os indicadores servem como parâmetros mínimos de oferta de qualidade que variam desde espaço físico, projeto pedagógico, acesso, aprendizagem, entre outros. (RIBEIRO et al, 2005).

A infraestrutura é algo recente a ser estudado, pois, juntamente com estudos da sociologia da infância e corroborando com as políticas educacionais, a questão do acesso era prioritária – também como um parâmetro de qualidade, como apresenta Taporosky (2016). E por questões de combate a desigualdade (ROSEMBERG, 2006).

As nomenclaturas que perpassam a temática também é vasta e complexa de encontrar-se um consenso.

Ximenes (2014), por exemplo, quando discorre acerca de qualidade estrutural, utiliza o termo “elementos físicos” que devem ser considerados para atingir padrões de qualidade, considerando [...] qualidade das instalações escolares [...] interação entre infraestrutura escolar e outras dimensões da qualidade [...] tamanho das classes. (XIMENES, 2014. p. 323). Tópicos que relacionam aprendizagem, condições básicas de infraestrutura, materiais,

democratização do acesso, visando relacionar rotinas escolares e infraestrutura.

Outro campo que contribui para pensar o espaço a partir da infraestrutura disponível é a psicologia, como afirmam Martins e Gonçalves (2014), o espaço afeta diretamente a aprendizagem, ambientação e habilidades das crianças. Estudos com essa ênfase tem como aporte a Psicologia Ambiental²⁹, ou seja, analisa como as condições estruturais interferem na relação do uso do espaço, uma outra perspectiva de problematizar a infraestrutura. Zabalza (1998) descreve como infraestrutura o espaço físico.

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. (ZABALZA, 1998. p. 232).

Forneiro (1998) reporta-se ao conceito de dimensão física para explicitar o que deve ser observado na estrutura do espaço para que se possa pensá-lo como integrante de uma instituição escolar de qualidade.

Dimensão física. Refere-se ao aspecto material do ambiente. É o espaço físico (a escola, a sala de aula e os espaços anexos) e suas condições estruturais (dimensões, tipo de piso, janelas, etc). Também compreende os objetos do espaço (materiais, mobiliário, elementos decorativos, etc) e sua organização (diferente formas de distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço). (FORNEIRO 1998. p. 233).

Além das questões que envolvem as características e necessidades biológicas das crianças atendidas pela pré-escola, como afirmam Guimarães e Kramer (2008),

Por meio do elemento material do espaço, a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, em alguma medida, a segurança. [...] A relação com o mundo e com as outras pessoas é mediada pela materialidade do espaço. Em decorrência, é fundamental na educação de crianças pequenas planejar o cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem. (GUIMARÃES; KRAMER, 2008. p. 85).

Quando se analisa infraestrutura considera-se o espaço físico, como aponta Forneiro (1998): O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja,

²⁹ A criança identifica-se com o espaço por elementos de sua cultura, por experiências gratificantes ali acontecidas e pela troca com outros sujeitos que compartilham o espaço. Surge então a apropriação do espaço, que é um dos conceitos-chave da Psicologia Ambiental, a qual busca estudar as especialidades e as relações que podem se estabelecer entre o espaço e o sujeito que o vive, sendo um objeto de estudo dessa linha da psicologia. (MARTINS; GONÇALVES. 2014. p. 623).

aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. (FORNEIRO, 1998. p. 232).

Pensar o espaço é, portanto, compreender as questões físico-materiais como os elementos de cor, texturas, piso, altura das janelas, altura das maçanetas das portas, os móveis, a louça do banheiro (torneira, cuba, vaso sanitário, porta toalhas, entre outros), a dimensão métrica das salas, corredores, refeitórios, banheiros, hall de entrada; a interligação entre estes espaços: o desenho arquitetônico e suas formas. (DURLI; BRASIL, 2012. p. 121).

Santos e Werle (2017) apontam um crescimento dos estudos sobre a temática, principalmente a partir dos anos 2000 com ênfase em estudos nas linhas de educação, mas também abrangendo a sociologia e a psicologia.

Esta morosidade em discutir qualidade para a educação infantil deu-se por conta de políticas de combate a pobreza que visavam as crianças matriculadas (ou em idade) no Ensino Fundamental. Como era observado na legislação anterior à CF de 1988. Após a constituição cidadã, a qualidade da educação e da EI passa a ser um objetivo. Visando esta qualidade, foram elaborados documentos norteadores a nível nacional, como se mencionou no capítulo anterior, os parâmetros e indicadores de qualidade. Assim, para a EI têm-se a seguinte definição:

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, se requisito de seleção. (BRASIL, 2009. p.12).

Esta qualidade, como já fora explicitado, necessita de um conjunto de ações e planejamentos para ser alcançada. Um aspecto que será descrito mais especificamente é a necessidade de uma infraestrutura (espaço) adequada.

Educação Infantil precisa de espaços abertos amplos, com possibilidades de áreas de encontro de crianças de diversos grupos [...] e eliminação de barreiras arquitetônicas. Dispor de espaços diferenciados possibilita uma organização muito mais polivalente da dinâmica de trabalho. (FOREIRO, 1998. p. 244)

FORNEIRO (1998) citando Gairin justifica, a importância do espaço para que se possa compreender a concepção e intencionalidade da educação oferecida.

O espaço escolar é o 'lócus' onde o aluno (a) desenvolve a maior parte de sua atividade. Por isso, deve adaptar-se às condições determinadas pela ideia de educação que se pretende desenvolver. (FORNEIRO, 1998. p. 251 apud GAIRIN, 1995.).

Na LDB 9394/96 a palavra infraestrutura aparece no artigo 71, referindo-se às obras para beneficiamento da instituição escolar, que são dever do Estado.

As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nos centros de educação infantil, um ambiente físico e humano, através de estruturas e funcionamento adequados, que propiciem experiências e situações planejadas intencionalmente, de modo a democratizar o acesso de todos, aos bens culturais e educacionais, que proporcionam uma qualidade de vida mais justa, equânime e feliz. As situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros, que aconteçam num ambiente iluminado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas. (BRASIL, 1998. p. 10)

O RCNEI (BRASIL, 1988) apresenta o tópico “Espaço físico e recursos materiais”, o qual descreve o espaço – contendo infraestrutura³⁰ – como um indicador de qualidade, quando somado a outros fatores, principalmente com caráter psicológico de desenvolvimento da criança. Menciona com palavras e imagens modelos de mobiliário de qualidade (aquele próprio para o tamanho da criança pequena). Descreve em cinco tópicos questões que remetem à infraestrutura e espaço, como pode ser observado no quadro:

³⁰ Não com esta nomenclatura, em nenhum momento aparece no documento o termo infraestrutura, o termo utilizado é ambiente ou espaço físico, na descrição dos termos têm-se mobiliário e materiais.

Quadro 1: Espaço e infraestrutura no RCNEI (1998).

Espaço físico e recursos materiais	Versatilidade do espaço	Os recursos materiais	Acessibilidade dos materiais	Segurança do espaço e dos materiais
A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença	O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo	Recursos materiais entendidos como mobiliário, espelhos, brinquedos, livros, lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos os mais diversos, blocos para construções, material de sucata, roupas e panos para brincar etc. devem ter presença obrigatória nas instituições de educação infantil de forma cuidadosamente planejada. Os materiais constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia	É preciso que, em todas as salas, exista mobiliário adequado ao tamanho das crianças para que estas disponham permanentemente de materiais para seu uso espontâneo ou em atividades dirigidas. Este uso frequente ocasiona, inevitavelmente, desgaste em brinquedos, livros, canetas, pincéis, tesouras, jogos etc. Esta situação comum não deve ser pretexto para que os adultos guardem e tranquem os materiais em armários, dificultando seu uso pelas crianças. Usar, usufruir, cuidar e manter os materiais são aprendizagens importantes nessa faixa etária. A manutenção e	É imprescindível o uso de materiais resistentes, de boa qualidade e testados pelo mercado, como vidros e espelhos resistentes, materiais elétricos e hidráulicos de comprovada eficácia e durabilidade. É necessária, também, proteção adequada em situações onde exista possibilidade de risco, como escadas, varandas, janelas, acesso ao exterior etc. Os brinquedos devem ser seguros (seguindo as normas do Inmetro10), laváveis e necessitam estar em boas condições. Os

desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil.	desenvolvidos.	a ação das crianças.	reposição destes materiais devem fazer parte da rotina das instituições e não acontecer de forma esporádica.	brinquedos de parque devem estar bem fixados em área gramada ou coberta com areia e não sobre área cimentada.
--	----------------	----------------------	--	---

Fonte: quadro elaborado pela autora com informações obtidas no RCNEI (1998).

Pensando a segurança da criança (que também é um direito da criança) e citando a estrutura da instituição, o tem-se a seguinte recomendação:

Para as crianças circularem com independência no espaço, é necessário um bom planejamento que garanta as condições de segurança necessárias. É imprescindível o uso de materiais resistentes, de boa qualidade e testados pelo mercado, como vidros e espelhos resistentes, materiais elétricos e hidráulicos de comprovada eficácia e durabilidade. É necessária, também, proteção adequada em situações onde exista possibilidade de risco, como escadas, varandas, janelas, acesso ao exterior etc. Os brinquedos devem ser seguros (seguindo as normas do Inmetro¹⁰), laváveis e necessitam estar em boas condições. Os brinquedos de parque devem estar bem fixados em área gramada ou coberta com areia e não sobre área cimentada. (BRASIL, 1998. p. 71-72).

Corroborando com o Referencial temos o “Subsídio para credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil” – SCFIEI – documento elaborado pelo MEC em 1988. Documento norteador que discute entre outros assuntos, infraestrutura e espaço na EI.

Oliveira (1998) explicita a importância de normas de credenciamento para instituições que atendem a EI para que se tenha qualidade na oferta, nas condições de acesso e permanência da criança. Apresenta também questões que, segundo a autora, poderiam servir como critério para a criação de indicadores de qualidade da infraestrutura. Utilizando-se de perguntas acerca do espaço que promove ou não experiências, da organização do espaço, da disposição dos espaços (dos ambientes), relação do espaço com o planejamento docente e o currículo, mobiliário, condições das salas, banheiros, armários, corredores, condições do espaço de alimentação, condições da edificação, jardim, brinquedos, entre outras questões. Todas as perguntas levam o observador a considerar questões estruturais, espaciais e ambientais. (OLIVEIRA, 1998.)

Rosemberg (2006) também discorre sobre indicadores referentes à saúde pública e vida das crianças como benéficos para a melhoria do atendimento às crianças, mesmo que se mantenha a desigualdade, garante um padrão mínimo de atendimento. Desse modo, utilizando a mesma lógica, explicitamos neste trabalho indicadores de qualidade referente à infraestrutura.

Em 2006 os Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil apresentam sugestões de elaboração de projetos para a construção de escolas que atendam crianças em etapa pré-escolar. Visando melhorar as condições do atendimento às crianças.

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido. (BRASIL, 2006. p. 10).

A criação de indicadores de avaliação da qualidade das edificações são de responsabilidade da equipe multidisciplinar, segundo o documento. Que também sugere que cabe aos gestores em especial o papel de fiscalizar e orientar o uso, manutenção e construção das edificações escolares. Recomendando que a comunidade participe da elaboração do projeto.

O documento apresenta os seguintes parâmetros a serem buscados pelo projeto de edificação:

A relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes; o emprego adequado de técnicas e de materiais de construção, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade; o planejamento do canteiro de obras e programação de reparos e manutenção do ambiente construído para atenuar os efeitos da poluição (no período de construção ou reformas): redução do impacto ambiental; fluxos de produtos e serviços; consumo de energia; ruído; dejetos, etc. a adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos. (BRASIL, 2006. p. 21)

A questão encontrada na análise desse documento pauta-se na questão de como prover tais parâmetros? Principalmente combinado com o que o documento chama de “Ambientação: dimensionamento, configuração e aparência”, “Áreas de recreação e vivência” e “Acessos e percursos”, os quais mencionam de maneira mais específica o como deve ser o mobiliário, altura de janelas, por exemplo. No decorrer do mesmo ano têm-se também os Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, documento que não se atém a questão da infraestrutura, visto que menciona o documento complementar/específico sobre a temática.

No ano de 2009 impulsionados por uma política de ampliação da qualidade o MEC elabora os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009). O qual descreve as vantagens do uso de indicadores de qualidade para a autoavaliação das instituições e para a consequente ampliação da qualidade da instituição.

Com um conjunto de indicadores podemos ter, de forma simples e acessível, um quadro que possibilita identificar o que vai bem e o que vai mal na instituição de educação infantil, de forma que todos tomem conhecimento e possam discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria. Vale lembrar que esse esforço é de responsabilidade de toda a comunidade: familiares, professoras/es, diretoras/es, crianças, funcionárias/os, conselheiras/os tutelares, de educação e dos direitos da criança, organizações não governamentais (ONGs), órgãos públicos e universidades, enfim, toda pessoa ou entidade que se relaciona com a instituição de educação infantil e deve se mobilizar pela melhoria de sua qualidade. (BRASIL, 2009. p. 16)

O documento apresenta indicadores a serem utilizados pelas instituições para se autoavaliar. As questões complementam o SCFIEI, analisando espaços e mobiliários, materiais pedagógicos e de higiene, espaços destinados a adultos e crianças (como banheiros adaptados, por exemplo). Este documento propõe uma autoavaliação da escola acerca do espaço e da infraestrutura.

Quadro 2: Indicadores de qualidade do espaço.

O indicador	Indicador	Indicadores da qualidade na educação infantil	Indicador
Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; 5.1.1. Há espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente? 5.1.2. As janelas ficam numa altura que permita às crianças a visão do espaço externo? 5.1.3. Os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o Decreto-Lei nº 5.296/2004? 5.1.4. Há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessíveis às crianças? 5.1.5. A instituição disponibiliza nas salas espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente? 5.1.6. Há mobiliários e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência? Questão que se refere apenas a bebês e crianças pequenas; 5.1.7. A instituição prevê móveis firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhas?	Materiais variados e acessíveis às crianças; 5.2.1. Há diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente? 5.2.2. Há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.)? 5.2.3. Há instrumentos musicais em quantidade suficiente? 5.2.4. Há na instituição, ao longo de todo o ano e em quantidade suficiente, materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar?	Há material individual de higiene, de qualidade e em quantidade suficiente, guardado em locais adequados (sabonetes, fraldas, escovas de dentes e outros itens)? 5.2.6. Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência? 5.2.7. Há livros e outros materiais de leitura, brinquedos, materiais pedagógicos e audiovisuais adequados às necessidades das crianças com deficiência? Questão que se refere apenas a bebês e crianças pequenas; 5.2.8. Há objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às necessidades dos bebês e crianças pequenas (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar, etc.)?	Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos; 5.3.1. Há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento)? 5.3.2. Há banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e vaso sanitário? 5.3.3. Há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares? Questão que se refere apenas a bebês e crianças pequenas. 5.3.4. Há fraldário/mesa/bancada na altura adequada ao adulto para troca de

Fonte: quadro elaborado pela autora com informações obtidas no INDC (BRASIL, 2009, p. 51-52).

Esta autoavaliação visa que os profissionais, alunos e comunidade percebam as condições de qualidade da infraestrutura, ou seja, se a instituição possui uma infraestrutura adequada para atender as demandas específicas de bebês e crianças pequenas – público da EI brasileira. No caso deste trabalho

analisamos uma escola municipal que atende a idade pré-escolar. Verificando as condições do prédio escolar e dos materiais³¹ disponíveis às crianças.

Os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças – vol. II, não cita infraestrutura, entretanto, no tópico “A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante”, apresenta elementos semelhantes a materiais e condições físicas como direito da criança. (ROSEMBERG, 2009)

No ano de 2010 o MEC adota as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, o qual não descreve infraestrutura, mas aborda a “Organização de espaço, tempo e materiais” que descreve o espaço inclusivo para as necessidades especiais e diversidade étnico-raciais das crianças que frequentam a EI.

No PNE (2014-2024) a infraestrutura não é especificada, entretanto, circunda questões acerca das avaliações institucionais, mencionadas no capítulo anterior. A meta 1 do PNE (2014-2024) determina que a oferta em creches para as crianças de 0 a 3, mas não especifica o espaço que deverá ser destinado às crianças de 4 a 5. Assim sendo, as creches, por vezes, não conseguiriam comportar a demanda de 4 e 5 anos. Desse modo, o que se têm são escolas de Ensino Fundamental I atendendo crianças em salas pequenas, com poucos livros e materiais específicos para a Educação Infantil (BARBOSA, 2006; ZABALZA, 1998; FORNEIRO, 1998).

Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, que tem como foco questões curriculares da educação básica, que não menciona o caráter estrutural das instituições que atendem a EI.

Falar sobre infraestrutura é algo complexo, visto que até mesmo a nomenclatura que envolve a temática é difusa (DURLI; BRASIL, 2012). Pois, pode envolver/ abordar o ambiente e o espaço (ZABALZA, 1988. FORNEIRO, 2008).

Uma das dificuldades de se definir e buscar qualidade na infraestrutura dá-se devido a obrigatoriedade e universalização da EI. Não que não se compactue com a ideia de acesso a todos, apenas pretende-se refletir sobre as

³¹ Na questão de materiais Barbosa (2006) descreve: decoração, vestiário, lavatório, refeitório, material didático.

condições as quais as crianças pequenas são expostas para que estejam inseridas na EI.

No campo das políticas públicas, os indicadores sociais são medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático. Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente. (JANNUZZI, 2005. p. 138)

Assim, corroborando com Jannuzzi (2005), os indicadores podem auxiliar o estado no monitoramento da efetivação das políticas, além de servir como justificativa para a criação e manutenção de iniciativas políticas que visem o que o autor chama de “melhoria das condições de vida de uma comunidade”.

O processo de construção de um indicador social, ou melhor, de um sistema de indicadores sociais, para uso no ciclo de políticas públicas inicia-se a partir da explicitação da demanda de interesse programático, tais como proposição de um programa para ampliação do atendimento à saúde, a redução do déficit habitacional, o aprimoramento do desempenho escolar e a melhoria das condições de vida de uma comunidade. (JANNUZZI, 2005. p. 138.)

Ainda dialogando com Jannuzzi (2015), a análise de indicadores proposta neste trabalho são classificados como “indicadores- impacto”. [...] referem-se aos efeitos e desdobramentos mais gerais, antecipados ou não, positivos ou não, que decorrem da implantação dos programas [...] (JANNUZZI, 2015. p. 144).

A relação entre estas condições de infraestrutura estão diretamente ligadas com a renda do município.

Assim como ocorre no caso da renda *per capita*, há crescimento das condições materiais conforme é mais alto o IDEB, reforçando a importância de investimento nessa área. Além disso, entende-se que a progressão é forma de respeitar os estudantes, enquanto sujeitos de direitos, objetivando uma educação realmente comprometida com os princípios de justiça, com a redução das desigualdades e com a melhoria da qualidade educacional para todos. (SCHEIDER, 2014).

Fato que justifica a análise das condições de qualidade e de infraestrutura em um estudo de caso, considerando as questões socioeconômicas deste espaço.

3. Capítulo 3 - Metodologia

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa com caráter exploratório. Primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica acerca da temática, relacionando as questões que perpassam a EI, como o direito à educação, qualidade na EI e condições de infraestrutura.

Foi designado um município a ser analisado, e a entrevista (ANEXO 1) como ferramenta metodológica de coleta de dados. No momento da entrevista foi entregue um termo de consentimento (ANEXO 2), visando deixar explícito para a entrevistada o sigilo das informações cedidas por ela.

Tal procedimento faz-se necessário por questões éticas e legais que envolvem pesquisas acadêmicas (BROOKS, 2017).

A entrevista semiestruturada³² foi realizada no mês de novembro de 2018, na sede da Secretaria de Educação do município de Fazenda Rio Grande - PR com uma das coordenadoras do Infantil – no município as turmas de pré-escola são descritas como infantil 4 e infantil 5.

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. (MINAYO et. al. 2019. p. 59)

Após a entrevista foi realizada a análise dos dados, dialogando com as informações obtidas nas entrevistas com documentos norteadores e bibliografia da área. Possibilitando assim, apontar questões acerca do planejamento dos

³² O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009. p. 72).

espaços e sobre a efetivação dos parâmetros e indicadores de qualidade. A metodologia foi escolhida considerando a temática, as possibilidades da pesquisadora e o tempo destinado à pesquisa, considerando que foram disponibilizados seis meses para o estudo monográfico.

3.1 Descrição do município

A cidade é pertencente a região metropolitana de Curitiba – PR, um município pequeno em território, entretanto, com um número alto de moradores, principalmente oriundos de outras cidades.

Imagem 1: mapa do município de Fazenda Rio Grande – PR.



Fonte: IPARDES

O município é pertencente ao PAM³³, tornou-se um ente federado no ano de 1991, tem um PIB per capita de 21.982,96 R\$ (2016 – IBGE) e um índice de desenvolvimento humano – IDH de 0.720 (IBGE). Contendo uma população estimada de 98.368 habitantes (2018 - IBGE). No momento de pesquisar sobre o município encontrou-se a dificuldade em conseguirem-se dados, bem como, no momento de ter acesso aos documentos municipais de educação, visto que, estes não estão disponíveis via sites, por exemplo. O currículo da EI só foi acessado devido a pesquisadora ser docente no município.

³³ Primeiro anel metropolitano

Um dado relevante que ajuda a compreender as relações de políticas disponíveis no município é a questão da renda, que é descrita pelo IBGE como:

Em 2016, o salário médio mensal era de 2.6 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 19.1%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 22 de 399 e 167 de 399, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 406 de 5570 e 1385 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 32.2% da população nessas condições, o que o colocava na posição 236 de 399 dentre as cidades do estado e na posição 4234 de 5570 dentre as cidades do Brasil. (IBGE, 2018)

Localizada na região metropolitana de Curitiba – PR, esta é uma cidade que está em desenvolvimento, tanto no sentido de receber novos moradores, quanto com a inserção de novas empresas na cidade. A cidade contempla as seguintes modalidades de ensino público: Educação Infantil, Ensinos Fundamental I e II, Ensino Médio. Contudo, custeia a Educação Infantil e Fundamental I.

Para custear a EI o município conta com dinheiro do FUNDEB, [...] que passou a assegurar o repasse de recursos do financiamento público para as matrículas municipais de educação infantil. (BASSI, 2011. p. 118).

Outra condição importante já posta na legislação nacional diz respeito a incumbência prioritária dos municípios para com o atendimento à educação infantil e ao ensino fundamental. [...] Tal responsabilidade prioritária dos entes municipais para com a primeira etapa da Educação Básica, traz dificuldades para a garantia de atendimento e sobretudo para a expansão de vagas. Muitas vezes essa esfera – o município – dispõe de menos recursos orçamentários para investimento em políticas públicas dos setores social e educacional. Cabe assinalar que no Brasil a educação ofertada em estabelecimentos públicos é gratuita, ou seja, deve ser financiada pelo governo, nas suas diferentes esferas. (SOUZA, 2013. p. 109).

O município segue o Sistema Estadual de Ensino do Paraná (conselho estadual de ensino), que determina para a EI:

Art. 5.º - A Educação Infantil deve ser oferecida em instituições de ensino, cujo Projeto Político-Pedagógico contemple o direcionamento a ser dado ao processo educativo, em termos de concepção de infância e de desenvolvimento humano. Parágrafo Único - A Educação Infantil pode ser oferecida em instituições educacionais que atendam outros níveis de ensino, desde que garantidas as condições de funcionamento e as exigências contidas nesta Deliberação, acrescentando em sua denominação a oferta da Educação Infantil. [...] Art. 9.º - A organização de grupos infantis deve

respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas singularidades, bem como os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes na escola, tendo como parâmetro a seguinte relação professor/criança: I - do nascimento a um ano de idade - até seis crianças por professor; II - de um a dois anos de idade - até oito crianças por professor; III - de dois a três anos de idade - até doze crianças por professor; IV - de três a quatro anos de idade - até quinze crianças por professor; V - de quatro e cinco anos de idade - até vinte crianças por professor. (PARANÁ, 2014. p. 2-3)

Em 2018 o Sistema de Ensino do Paraná sofreu alterações devido a implementação da BNCC, fato que leva o documento a discorrer mais fortemente sobre questões curriculares na EI. A qualidade está relacionada aos campos de experiências na BNCC, e o direito à EI é mencionado juntamente com direito à aprendizagem.

O documento oficial do município para a EI é a Proposta Curricular, que no presente momento está em adequação à BNCC. Neste trabalho fora analisado o currículo de 2018 que ainda não havia sofrido alterações. Em 2019 o documento está em processo de finalização.

A escolha da cidade deu-se também pela questão de, como professora concursada da rede de Fazenda Rio Grande, a pesquisadora reconhecer as dificuldades em se trabalhar em um município que tem alta rotatividade de moradores – e por consequência de alunos, fato que implica na qualidade, como também fora citada pela entrevistada. A qualidade no município tem como parâmetro avaliações externas como prova Brasil e Provinha da Fazenda, fato que pode limitar o conceito de qualidade e que envolve outras questões socioeconômicas e de políticas educacionais. Informações que serão melhor explicitados na análise dos dados.

Entretanto, a questão de infraestrutura acaba por influenciar o quesito qualidade, como foi observado na revisão bibliográfica. Também, como fora descrito na entrevista, foram colocadas mais crianças nas turmas de ensino fundamental I para que a demanda de educação infantil fosse atendida em escolas, pois os CMEI's não comportariam o número de atendimentos necessários para que a meta 1 do PNE fosse cumprida dentro do prazo estabelecido.

Em relação ao acesso, a LDB 9394/95 afirma que: [...] vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de

idade. (BRASIL, 2016. p. 8) Entretanto, como foi explicitado, as crianças de 4 e 5 anos estão inserindo-se dentro de escolas municipais, sem que estas tenham espaços de qualidade para o desenvolvimento cognitivo e afetivo adequados.

O município tem 21 escolas, sendo uma escola rural e 13 CMEI's. Atende um total de 14.592 alunos, sendo 1760 crianças que frequentam a educação infantil, desses, 1772 (infantil 4 anos) e 1842 (infantil de 5 anos) estão em turmas de pré-escola. Obtendo-se um total de 94 turmas de infantil 4 e 99 de infantil 5³⁴.

Quadro 3: escolas municipais do município de Fazenda Rio Grande – PR.

Escola	Número total de matrículas	Número de matrículas Infantil 4 e 5 anos
EM. 26 de Janeiro	808	191
EM. Alcides M Pelanda	817	230
EM. Antonio Baldan	518	119
EM. Arnaldo Busato	848	225
EM. Carlos Nichele	340	93
EM. D. Luiz Gabriel Sampaio	760	223
EM. F. Quirino Machado	162	20
EM. Generoso S. Barbosa	657	183
EM. Guiselda Kuss Rieke	242	38
EM. Isabel C.S. Borges	427	124
EM. Joaquim K. Mat	1218	362
EM. Luiz Nichele	496	142
EM. Marlene Barbosa	680	175
EM. Maryle APª S Ferri	981	292
EM. N. Srª de Fátima	704	201
EM. Santa Cecília	893	256
EM. Santa Fé	511	162
EM. Santa Maria	303	80
EM. São Francisco de Assis	571	175

³⁴ Os dados foram obtidos no momento da entrevista com o auxílio da entrevistada, visto que os dados não estão disponíveis nas escolas ou ao público. Cada escola tem apenas seus próprios dados relacionados a matrículas.

EM. São Gabriel	831	252
E.R.M Alô Guimarães	64	19

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com informações cedidas pela SME do município de Fazenda Rio Grande – PR. Dados referentes ao dia 12-11-2018.

O número de matrículas na cidade tem um aumento gradual de ano para ano, a etapa que mais tem alunos matriculados é o Ensino Fundamental anos iniciais. EJA e creches têm os números mais baixos de matrículas, ficam atrás apenas da Educação Especial. Esses números são equivalentes nas diferentes etapas de ensino – estadual, municipal e privada.

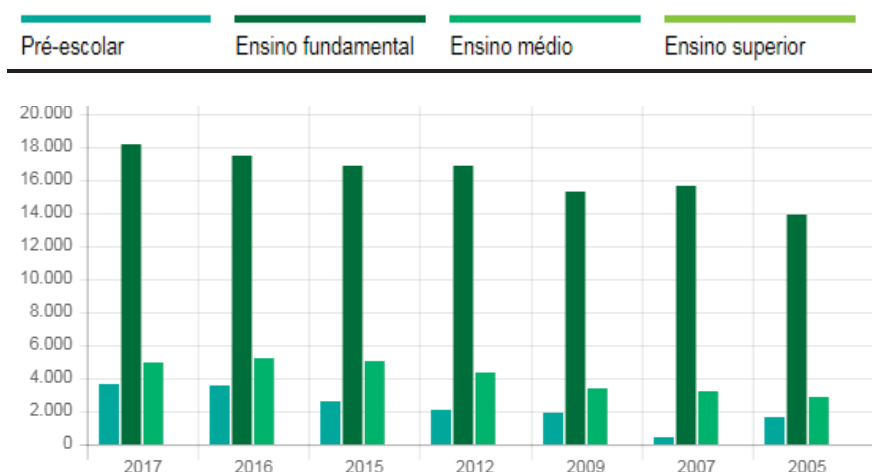
O maior número de matriculas estão concentradas na região urbana. Na região rural o atendimento predominante é o ensino fundamental I.

Já as matrículas em tempo integral são destinadas predominantemente às creches. Nenhuma escola municipal atende período integral, nem mesmo as turmas de infantil 4 e 5 têm essa possibilidade.

O crescimento da oferta na pré-escola pode ser observado no gráfico do IBGE

Imagem 2: Matrículas no Município de Fazenda Rio Grande – PR: período 2005 à 2018.

Matrículas (Unidade: matrículas)



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/fazenda-rio-grande/panorama>

Observa-se um crescimento significativo nas matrículas de EI, isso devido a obrigatoriedade do ensino pré-escolar e a universalização da educação dos 4 aos 17 anos, como fora mencionado nos capítulos anteriores.

Entretanto, faz-se necessário problematizar o número de matrículas de EF, e o número de crianças em fila de espera para a EI no município, como será descrito na análise dos dados.

O gráfico não descreve quais são as idades atendidas nas unidades pré-escolares, contudo, pode-se observar que dos anos 2007 para 2009 têm-se um aumento grande das matrículas pré-escolares. O município passou a atender crianças de 4 e 5 anos em escolas municipais mesmo antes da obrigatoriedade – EC 59/2009.

Esta ação de mudança de espaço de atendimento no município em questão deu-se devido a necessidade de atendimento, por conta da demanda alta de crianças de 4 e 5 anos. Fato que corrobora para o não atendimento de crianças nesta idade em período integral e a obrigatoriedade de atendimento em meio período em escolas não pensadas para as crianças pré-escolares.

3.2. Análise dos dados

Os dados analisados são oriundos de uma entrevista realizada na secretaria de educação, do município de Fazenda Rio Grande – PR. As questões da entrevista serão apresentadas por completo em anexo.

A ênfase da análise será dada às questões que discorrem acerca da qualidade e da infraestrutura das escolas que atendem crianças e 4 e 5 anos.

A entrevistada tem formação em pedagogia e trabalha como coordenadora do Infantil 5 a um ano, entretanto, trabalha da secretaria a quatro anos. Foi convidada a trabalhar com o infantil 5 anos após o prazo final do PNE (2014-2024) para universalizar a EI para crianças de 4 e 5 anos. Antes de trabalhar na secretaria, lecionou em turmas de infantil 5 anos, quando essas turmas tinham a nomenclatura de pré 5 anos.

Os dados obtidos na entrevista demonstram o como a EI é pensada e planejada no município e o quanto as questões referentes à infraestrutura são pouco debatidas entre secretarias e escolas. Há pouca participação docente em relação a este item de qualidade da EI. Nas formações continuadas as professoras são convidadas a participar da finalização da elaboração dos currículos, como se pode observar na ficha de pesquisa sobre o currículo 2019

(ANEXO)

A entrevistada discorre acerca do acúmulo de funções dentro da secretaria, mas que sua principal função é coordenar formações continuadas e auxiliar os docentes em dúvidas com relação a currículos e livros de chamada.

No momento que é questionada sobre o acesso, obtêm-se a informação acerca de infraestrutura.

Nós optamos em atender nas escolas por conta de não ter infraestrutura, porque pelo fato de o infantil ser obrigatório a partir dos 4 anos, então a gente teria que atender obrigatório mesmo nossas crianças. Por conta dos cmeis terem, nós já temos uma fila gigantesca de crianças de até 3 anos, como essa fila já era gigantesca, nós não teríamos como atender e 5 anos. Então, de algum lado a gente iria falhar, ou de um lado ou de outro. Então, a gente preferiu fazer essa separação. (fala da entrevistada).

A fala descreve a problemática do trabalho, quando apresenta que o município reconhece sua “falha” nas condições de infraestrutura e de condições de acesso, consequentemente, da qualidade da EI ofertada às

crianças de 4 e 5 anos. Quanto a demanda, temos a seguinte descrição que afeta diretamente a infraestrutura [...] então às vezes, a gente conseguiu espremer um pouquinho outros anos – 1º, 2º, 3, 4º e 5º, terceiros e quartos anos e abriu mais vagas para o 4 e 5. (fala da entrevistada). Como pode-se observar quando consideram-se os números de turmas e de matrículas no município.

Quadro 5: Número de turmas no município de Fazenda Rio Grande – PR no período de 2013 à 2018³⁵.

Etapas e modalidade de ensino	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Creche	52	62	67	69	82	83
Pré – escola	93	116	128	189	199	212
Ensino fundamental anos iniciais	413	391	392	395	381	400
EJA – Ensino Fundamental	37	40	25	26	31	37

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de dados educacionais da UFPR.

Percebe-se um aumento de 31 turmas de creche e de 117 turmas de pré-escola. O aumento do número de turmas de creche deu-se por conta da construção de três novos prédios, com dois em funcionamento até 2018. Já a pré-escola, teve seu aumento no número de turmas devido ao que já explicitou-se anteriormente, à EC 59/2009 e a universalização da meta 1 do PNE.

O aumento no número de turmas, evidentemente, amplia o número de vagas e matrículas.

Quadro 6: Número de Matrículas no município de Fazenda Rio Grande – PR no período de 2013 à 2018.

Etapas e modalidade de ensino	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Creche	971	1109	1215	1299	1455	1572
Pré – escola	1928	2404	2670	3559	3672	3935
Ensino fundamental anos iniciais	9850	9217	9628	9904	9604	9991
EJA – Ensino Fundamental	908	857	716	883	1044	1351

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Laboratório de dados educacionais da UFPR.

³⁵ Optou-se por problematizar a relação de número de vagas e turmas apenas das etapas e modalidades educacionais que são de responsabilidade do município.

Mesmo que as crianças de 4 e 5 anos tenham iniciado a pré-escola em instalações de ensino fundamental I anteriormente a data de 2013, é notável o aumento do número de matrículas da creche- 1201 matrículas a mais - e pré-escola – mais 2007 matrículas. O mesmo número não é observável no ensino fundamental e EJA.

O mobiliário das escolas sofreu alterações, com mesas e cadeiras novas, instalação de alguns parquinhos e compra de materiais pré-escolares, como massinhas, giz de cera, lápis de cor e tesouras sem pontas. Esses materiais são distribuídos pela prefeitura no Kit Infantil. Que contém: uma caixa de lápis de cor para cada aluno, uma tesoura, uma cola, um lápis de escrever, uma borracha e uma caixa de giz bastão. Totalizando 20 elementos de cada item por turma.

Para atender as crianças de 4 e 5 anos, entretanto, banheiros, bebedouros e demais questões infraestruturais deveriam ser adaptadas aos seus tamanhos. As escolas deveriam oferecer-lhes bibliotecas, espaços externos, refeitórios que oportunizem a autonomia da criança desde pequena, como foi possível observar no capítulo três.

Segundo dados da entrevista, a demanda da pré-escola foi atendida, existem apenas casos de mães que não querem que seus filhos frequentem a escola com 4 e 5 anos. O município aciona o Conselho Tutelar quando a matrícula desta criança não acontece. Entretanto, não possuem dados referentes ao como o Conselho Tutelar age.

O município oferta transporte gratuito para todas as crianças que necessitam, visando atender todas as necessidades (das crianças e seus familiares), questões de georeferenciamento³⁶ não são obrigatórias no município, a família pode escolher a escola que quer matricular a criança, basta existir a vaga.

Quanto ao número de crianças em sala da EI de 4 e 5 anos, não ultrapassam 20 crianças, seguindo a regulamentação descrita no referencial do estado do Paraná³⁷. Sendo uma professora para 20 crianças e uma professora

³⁶ Verificar: MARTINS, EBC. Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania. São Paulo: Editora UNESP. 2012. Os espaços sócio-ocupacionais do serviço social no âmbito da política de educação paulistana. pp. 115-208. ISBN 978-85-3930-243-7.

³⁷ Referência na página 51 deste trabalho.

de apoio (para os alunos com laudo) que pode atender até 3 alunos em uma mesma sala.

Quando questionada sobre educação de qualidade, a entrevistada descreve que uma escola de qualidade tem as seguintes características:

[...] é uma questão que respeite as especificidades das crianças, porque a gente sabe que a EI é a base de tudo, de todo ensino, começa lá na EI. Não esquecendo também que são crianças né, e que as vezes o professor acha que ele tem que preparar para o primeiro ano, e não é. Isso é automaticamente né, mas daí seria uma infraestrutura boa também, com materiais acessíveis, voltados para a faixa etária das crianças, professores dispostos né. Porque como dizem, EI não é fácil né. (fala da entrevistada)

Descreve também uma suposta equidade de atendimento em todas as escolas do município, dando a entender que todas oferecem as mesmas condições de qualidade. E que se existem diferenças, estas são oriundas da ineficácia da gestão da escola. O que gera uma problemática que vai além do escopo desta pesquisa.

Envolvendo gestão, têm-se a questão da participação “democrática” dos docentes, que se dá no momento de avaliar os diretores, onde consta um item sobre a qualidade da infraestrutura da escola, mencionando limpeza e organização.

Questões acerca do uso do espaço são debatidas nas formações continuadas, entretanto, a problemática de infraestrutura das escolas, ou a falta, sempre é colocada como um empecilho que o docente deve “dar um jeitinho” e “trabalhar com o que se tem”. As consequências desse tipo de atitude docente acaba por corroborar com a falta de investimentos na etapa educacional, como alerta Bassi (2011), é urgente a necessidade de uma redistribuição entre estados e municípios de maneira mais equânime.

Uma questão que apareceu no diálogo é o atendimento da criança de 0 a 3 anos, que é descrita pela entrevistada como uma etapa de estímulo que não pode considerar o cuidado à criança. A questão do cuidar e educar não parece estar presente na rede.

O atendimento em creches dá-se em período integral, entretanto, o discurso é que o atendimento teve de ter o horário reduzido – das 07:30 às 18:00 para 07:30 às 17:00 – por conta da necessidade de as crianças passarem mais tempo com seus familiares – no caso, familiares fora descrito

como mães pela entrevistada. Corrêa (2003) embasando-se em Rosemberg descreve o “perigo” em relacionar o cuidado ao assistencialismo, menosprezando o cuidado da criança pequena. Desconsiderando as necessidades de cuidado que as crianças pequenas têm.

Necessidades que mudam de acordo com a idade, mas que devem ser consideradas.

Parece bastante razoável afirmar que as necessidades básicas de cuidado são diferentes entre as crianças de 0 a 6 anos, dado que quanto mais velha mais independente do adulto a criança vai tornando-se. Todavia, se de um modo geral a criança de 4 a 6 anos já não precisa que lhe troquem a roupa ou que lhe deem de comer na boca, por exemplo, não é menos verdade que ela continue necessitando de orientação e acompanhamento para executar essas atividades e que ela também ainda precise de amparo quando se machuca ou quando, por exemplo, sente medo. [...] Todavia, para além de necessidades social e historicamente situadas, o que estamos tomando aqui como referência são os direitos de toda criança, hoje consensuais e consignados em lei. (CORRÊA, 2003. p. 108).

Outra questão muito pertinente com relação a qualidade descrita na entrevista é com relação aos projetos pensados por institutos privados³⁸, como o Instituto Avisalá³⁹ e que são apresentados aos professores como inovadores e colaboradores do aumento da qualidade na EI. [...] Vinham gestores e pedagogos, participavam das formações e depois passavam para os professores das escolas, onde até hoje a gente colhe os frutos. (fala da entrevistada).

Após as formações oferecidas por esses institutos, foram criados projetos na EI.

Quadro 4: Projetos da EI no município de Fazenda Rio Grande - PR

Projeto	Descrição do projeto
Self service	As crianças têm um espaço na escola onde se servem sozinhas, de acordo com sua vontade.
Projeto cultura escrita	Oferecido de duas a quatro horas por semana em cada turma do infantil, o projeto visa inserir as crianças no mundo letrado com o auxílio da literatura.

³⁸ Maior detalhamento da temática no trabalho: MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990 – 2001). Maringá- PR: Eduem, 2012.

³⁹ Criado em 2011 pelo Banco Santander em cooperação com o Ministério da Educação (MEC), Programa Educação Infantil (PEI) promove ações de qualificação dos técnicos das Secretarias de Educação e das equipes que atuam na rede pública de educação infantil de municípios que aderiram ao Proinfância. Disponível em: <https://www.programaeducacaoinfantil.org/sobre-o-programa.html>

Projeto brincar de faz de conta	Oferecido de uma a duas horas por semana em cada turma do infantil, tem como objetivo oportunizar momentos de brincadeiras dirigidas ou não às crianças das turmas de infantil.
Projeto de assoar o nariz	Destina um espaço em sala onde as crianças podem realizar sua própria higiene.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com informações obtidas na entrevista, no currículo do município e na prática docente.

A entrevista possibilitou um novo olhar acerca da infraestrutura, sobre o como os indicadores são ou não pensados pelas secretarias de educação, gerando uma problemática que pode ser respondida em trabalhos posteriores a este. Questões que não foram possíveis serem respondidas neste trabalho. Qual o papel da gestão na qualidade de infraestrutura destinada à EI? Quais as consequências das políticas de inserção na EI no desenvolvimento e desempenho acadêmico das crianças?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o acesso como categoria de qualidade é fundamental e inquestionável quando se analisa a EI principalmente no Brasil, entretanto, qualidade, como fora mencionado tem diversas perspectivas, como Arroyo (2012) nos ajuda a refletir acesso, qualidade e direito.

Será para agradecer que os governos lhes ofereçam escolas que os professores lhes ofereçam livros e lhes apontem os significados da vida, da cidadania e dos direitos, mas a relação entre sua própria vida e a escola, o estudo e a leitura exigem deles algo demasiado radical para sua idade: escolher ir à escola, estudar, dedicar-se, estar atentos. Mas se apenas fosse isso seria fácil. É o exigido de tantas outras crianças, adolescentes e jovens que tem a vida garantida. Dos alunos populares se exige o permanente confronto entre garantir eles mesmos sua sobrevivência, colaborar na renda e nos trabalhos familiares e estudar, ir à escola, concentrar-se, fazer o para-casa... sem deixar de concentrar-se no trabalho e na sobrevivência. [...] Alguma coisa está fora de foco no nosso equacionamento da educação como direito, quando pensamos nos setores populares. Como vê-los como incivilizados e como monstrinhos que não querem nada com nada? Um olhar mais profissional, mais sociológico e histórico dos paradoxos da construção do direito popular à educação seria uma forma de pôr as coisas dentro do foco. (ARROYO, 2012. p. 113-114).

O acesso à educação é de fundamental necessidade, para qualquer sociedade, entretanto, quando se dá sem a ação de demais políticas que auxiliem na permanência e na qualidade do ensino oferecido às crianças e jovens gera desigualdade de oportunidades. Um acesso que garanta de fato que o direito a educação seja efetivado, para que não se torne o direito de ficar enclausurado nas escolas.

Quando se percorreu sobre a qualidade na EI, o propósito foi de questionar a qualidade da oferta de infraestrutura destinada aos pequenos cidadãos de 4 e 5 anos. Crianças pequenas tendo de ajustar-se a uma institucionalização sem o mínimo de condições físicas. Banheiros, refeitórios e salas de aulas não preparadas ao seu tamanho e necessidades biológicas e psicológicas.

E acabou por destacar a pouca reflexão da mantenedora acerca de priorizar condições melhores de infraestrutura, ou mesmo seu desconhecimento sobre a temática.

Fato que desconsidera toda a legislação que descreve a importância de espaços em que a criança possa ter autonomia, liberdade de circulação,

enfim, que respeitem seu direito ao acesso considerando suas necessidades básicas, como ter acesso ao banheiro e bebedouro que consigam realmente utilizar.

A infraestrutura, como foi possível observar, determina a utilização ou não dos espaços – elemento curricular da EI, desse modo, como garantir equidade da oferta para todas as crianças? Isso que estamos neste trabalho considerando apenas uma rede de ensino. Pensemos então, a mesma problemática a nível nacional, considerando as diversidades e diferenças de um país em tamanho continental como o Brasil, que além de questões geográficas é um país que convive com a desigualdade social.

Visto que, ter a educação uma esperança de ascensão social não deixa de ser uma ferramenta das pessoas mais pobres, para além de sua necessidade de educação pré-escolar imediata por condições mercadológicas e de gênero.

Desse modo, oferecer uma educação de qualidade, de acesso, de permanência e de aprendizagem é uma questão social para a realidade brasileira. Como alerta Ximenez (2014) [...] A educação de qualidade exerce um papel decisivo no enfrentamento dessas questões, desde que se revejam e que se valorizem suas finalidades amplas. (XIMENEZ, 2014. p. 140).

O espaço e a infraestrutura também são ferramentas de manutenção da desigualdade social, como nos explica Bourdieu, Thin (2006) e Lahire (

Segundo os autores, as famílias (principalmente as mais pobres) acabam incorporando costumes, regras escolares, por acreditarem na eficácia de seus tempos e espaços. (SETTON, 2011). Thin (2006) corroborando com a teoria de capital de Bourdieu, afirma que, os familiares acabam por não questionar os tempos e espaços, avaliações e metodologias por desconhecerem a cultura dominante da escola em sua plenitude, apenas creem na função social da escola (MARCOS; MARIN, 2014), de educar seus filhos para um futuro com trabalho e alguma remuneração.

Insistimos então na fraqueza dos recursos culturais e escolares que os pais podem mobilizar em suas relações com a escola e para contribuir para a escolaridade de seus filhos, assim como nos efeitos de dominação gerados por essa relativa fraqueza em termos de capital cultural. Em uma perspectiva próxima a essa, as relações podem ser vistas como relações entre indivíduos ou grupos que ocupam posições diferentes no espaço social: de um lado, os

professores, membros das classes médias assalariadas; de outro, as famílias populares, caracterizadas por seu pertencimento às classes sociais mais desprovidas e mais dominadas no espaço social. O sentido das relações está, portanto, todo contido nas diferenças entre as posições objetivas dos indivíduos e dos grupos no espaço social. (THIN, 2006. p. 211).

Fatos estes, que corroboram para a legitimação dos espaços como uma espécie de “ferramenta” de manutenção e reprodução da desigualdade social, gerando uma “segregação espacial”. Essa segregação inspirada pela “geografia de oportunidades” gera escolas elitizadas que selecionam seu público, fazendo com que pais busquem determinadas escolas por terem notas altas em avaliações externas, ou para fugir da violência, entretanto, como a criança sente-se neste espaço (LIMA, 2016)?

Considerando que ambientes com pouca possibilidade de estimulação e de que gerem pouca exploração, corroboram com a falta de “ocupação do espaço” e a baixa infraestrutura já vivida pelas famílias e crianças mais pobres. (FERREIRA; FERREIRA. 2016)

Como afirma Kramer (1982. p. 59): Trata-se, pois, de fornecer os instrumentos para que a criança atue nessa sociedade desigual, injusta e competitiva que a torna carente. Apesar do tempo, sua constatação permanece atual. Quanto ao cuidar e educar (LOPES et al, 2011), este compreende reconhecer a criança como: [...] um ser social, cultural e histórico que possui raízes espaços-temporais desde que nasce, porque está situada no mundo e com o mundo. (BATISTA, 2000. p. 31).

Entretanto, como reconhecer a criança quando o espaço escolar – possibilitado ou não pela infraestrutura - preocupa-se prioritariamente em treinar as crianças, inspirados no behaviorismo⁴⁰. O que pode acabar por desenvolver “indisciplina”, visto que, estes espaços nem sempre tem seus projetos arquitetônicos e pedagógicos dialogando (GONÇALVES; MARTINS, 2014. p. 622).

Um espaço pensado para a criança em idade pré-escolar gera:

[...] efeitos psicológicos da apropriação do espaço escolar reforçam a autoimagem da criança frente a si diante dos demais colegas, desenvolvendo um sentido social comunitário. os efeitos pedagógicos da apropriação do espaço escolar desenvolvem o sentido de criação,

⁴⁰ Teoria e metodologia da psicologia que visa examinar o comportamento humano através de estímulos e respostas. Muito utilizada para condicionar comportamentos.

expõem suas habilidades, o sentido de ordem e os valores estéticos inseridos que não são outra coisa senão os valores sociais. (GONÇALVES; MARTINS, 2014. p. 623).

Quando estes espaços sejam inexistentes, os comportamentos e limitações são impostos às crianças com o aporte da rotina escolar, como afirma Bernstein (1996. p. 94): “A relação básica à reprodução ou transformação cultural é essencialmente a relação pedagógica, a qual consiste de transmissores e adquirentes”. Como Silva (2013) nos explica reportando-se à Bernstein, as relações pedagógicas de poder incidem reflexos na prática da escola e na aprendizagem do aluno, pois causa “variações” na forma de transmissão de cultura e conhecimento, de avaliação (seja por pareceres ou provas), de utilização dos espaços e de metodologias. “Bernstein faz uma importante distinção entre poder e controle. O poder é essencialmente ligado à classificação. [...] a classificação diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo”. (SILVA, 2013. p. 73).

Gerando assim, um espaço escolar e/ou educativo que comete violência simbólica nas crianças desde pequenas.

Em sua forma inicial, a “violência simbólica” é uma violência oculta, que opera prioritariamente na e pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida. (MAUGER, 2017. p. 360)

O que corrobora com a manutenção das desigualdades de oferta e atendimento da EI e que explicita mazelas nas políticas educacionais pensadas para esta etapa educacional.

Mazelas no sentido de que não conseguem suprir todas as necessidades das crianças pequenas, bem como as demais políticas em seus sub-campos (BOURDIEU, 2003) não conseguem satisfazer todas as problemáticas que lhes são norteadoras.

No campo das políticas educacionais a EI foi reconhecida e ganhou destaque desde a CF de 1988, como se pode observar nos capítulos anteriores, entretanto, a universalização ainda não aconteceu na prática e agora os problemas caminham para além do acesso como qualidade.

Questões curriculares, de respeito ao tempo da criança, da escolarização precoce e da influencia dos parâmetros de qualidade na oferta. A

questão de infraestrutura é um indicador de qualidade que interfere na oferta da EI, quando limita a oferta de espaços para que as crianças possam brincar, relacionar-se com a natureza, explorem o ambiente, enfim, que não possibilitam nem mesmo o cumprimento das áreas de conhecimento previstas na BNCC, por exemplo.

Além de ilustrar a problemática de políticas que não dialogam entre si

REFERÊNCIAS